



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO, DA
IDEOLOGIA À MATERIALIDADE: Uma análise do processo de
institucionalização da Educação do Campo**

SÁVIA BONA VASCONCELOS SOARES

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF

Julho de 2015

SÁVIA BONA VASCONCELOS SOARES

**TRABALHO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E
EMANCIPAÇÃO, DA IDEOLOGIA À MATERIALIDADE:
Uma análise do processo de institucionalização da Educação
do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Geografia

Linha de Pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Orientador: Prof. Dr. Neio Campos

Brasília – DF

Julho de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
**TRABALHO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO, DA IDEOLOGIA
À MATERIALIDADE**

SÁVIA BONA VASCONCELOS SOARES

Orientador: Prof. Dr. Neio Campos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Neio Campos – Presidente
Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Geografia – GEA

Prof^ª. Dra Helana Freitas – Examinadora Externa
Secretaria de Estado de Educação

Prof^ª Dra. Nelba Penna – Examinadora Interna
Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Geografia – GEA



SOARES, SAVIA BONA VASCONCELOS. Estudo do processo de institucionalização da Educação do Campo p.121 (UnB-GEA, Mestre, Política e Gestão Ambiental e Territorial, 2015).

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Geografia

1. Educação do Campo
2. Banco Mundial
3. Luta de Classes
4. Estado
5. Trabalho.

I. UnB-GEA. II. Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da ideologia à materialidade

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.
Sávia Bona Vasconcelos Soares

Dedico minha dissertação à meu pai, Kelsen, que não está mais presente em corpo mas permanece eterno através de seus ensinamentos. Dedico àquele que foi minha referência masculina por todos os anos que esteve comigo, e que continua a me ensinar com seus erros, com seus acertos. Parte do que sou, parte do penso, parte do sinto são frutos de ti. Agradeço por me ensinar a olhar a vida com utopia. Ao meu eterno sonhador, ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Márcia, que é o meu suporte em qualquer dificuldade, aquela que sempre se faz presente mesmo com todas as adversidades, o meu porto seguro. Seu amor incondicional me dá conforto, pois sei que sempre poderei contar contigo. Agradeço a tudo que você representa pra mim. Minha mãe, minha amiga.

À minha irmã, Bruna, sempre trazendo as descontrações, as conversas divertidas que ajudaram a esvaziar a cabeça em momento de esgotamento. Obrigada por ouvir meus lamentos e inseguranças, os assuntos repetitivos que só você tem paciência para escutá-los e comentá-los.

Ao meu amor, meu Bibi, meu companheiro aquele que me dá forças no meu dia-a-dia. Aquele que me dá esperança, me diverte, me acalma, acalenta. Obrigada por todo apoio durante a construção desse projeto, obrigada pelas leituras, pelo interesse, pelo entusiasmo. Mesmo com todas as dificuldades que o cotidiano de trabalho e estudo nos impõe, você sempre está lá, me dando apoio.

Ao meu pai, Kelsen, (*in memoriam*), que não pôde estar presente em mais essa etapa da minha vida, mas que tanto me incentivou a fazer esse mestrado. Como sinto saudades das conversas, do seu cheiro, da nossa amizade. Agradeço por ter feito parte da minha vida, por ter me dado o prazer de te ter ao meu lado.

Agradeço à Vó Lêda, inspiração como avó, mãe, como educadora. Foi desde pequeninha vendo o seu cotidiano de professora que me fez escolher a minha profissão e minha área de interesse para pesquisa. Você trouxe para nós o amor, a disciplina e acima de tudo o desejo de mudança. Mulher batalhadora, forte, um exemplo para todos seus netos, filhos e alunos.

Agradeço aos meus amados tios Marco e José Francisco.

À meu orientador, Neio Campos, que sempre respeitou minhas opiniões, que me deu liberdade para "voar" em minha pesquisa. Pelo orientador e professor compreensivo que é, pela sua simpatia, por ensinar os métodos e metodologias fundamentais para a estruturar o projeto. Obrigada por ter me acolhido enquanto orientanda mesmo tardiamente.

Aos meus amigos e companheiros, Manuela, Fernanda, Carol, Ana, Beatriz, Su, Tainá, Rebecca, Marcello, Laranjinha.

À professora Helana Freitas por me iniciar na discussão Educação do Campo. Pelas aulas motivadoras que tivemos, pelo acompanhamento durante várias etapas da minha vida acadêmica. Agradeço a oportunidade de conhecê-la, e de poder discutir esse tema tão profundo e tão motivador. Obrigada por sempre estar presente!

À professora Nelba Penna, pelas contribuições na banca de qualificação, pelas aulas na graduação e pós-graduação. Obrigada por me ensinar a compreender melhor o método dialético!

As cercas
Crescem com o dia
Demarcam
A imensidão
Do latifúndio
E calam
O murmúrio
Das sementes

Nas madrugadas
O camponês
Arma o coração
Da derrubada
O arame farpado
Não deterá jamais
O grito
Da aurora
Ocupada!

Carlos Pronzato

RESUMO

O tema do presente trabalho é o estudo das potencialidades da Educação para contribuir com a emancipação humana. Para isso, temos como objeto de estudo a Educação do Campo. O marco do surgimento da Educação do Campo ocorre em 1997, em um encontro sediado em Luziânia – GO organizado primordialmente pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Universidade de Brasília e as organizações internacionais: UNESCO e UNICEF. Em nosso estudo temos como objetivo analisar as contradições da institucionalização da Educação do Campo, bem como entender quais foram as benesses e perdas ideológicas nesse processo. Objetivamos também mostrar a influência do Banco Mundial nos projetos educacional e investigar seu projeto para o campo e a educação no campo brasileiro; demonstrar que a visão de Educação do Campo que o Estado apregoa difere daquilo que se almeja para uma educação emancipadora. Nossa hipótese é que o Estado apropria-se da reivindicação dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo emancipadora com o intuito de ressignificá-la e adaptá-la às necessidades econômico-sociais do capital de reprodução de mão-de-obra no campo. Para a análise da Educação do Campo como política pública estatal refletiremos acerca do PRONERA e do Programa Escola Ativa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Banco Mundial; Luta de Classes; Estado; Trabalho

ABSTRACT

The theme of this work is the study of Educational potential to contribute to human emancipation. For this, we are studying the Rural Education. The Rural Education emergence in 1997 at a meeting in the city of Luziânia - GO, Brazil. That meeting was organized primarily by the National Council of Bishops of Brazil (CNBB), Movement of Workers Without Land (MST), University of Brasilia and international organizations: UNESCO and UNICEF. In our study we aim to analyze the contradictions in the institutionalization of Rural Education, as well as understand what were the blessings and ideological losses in the process. We aim also show the influence of the World Bank in educational projects and investigate their project to the field and education in the Brazilian countryside; we also want to show the view that the State have of the Rural Education, it is different from what we aim for an emancipatory education. Our hypothesis is that the state appropriates of claim social movements fighting for a liberating education field with the aim of offering new significance it and adapt it to economic and social needs of the capital of reproductive labor, work in the field . For the analysis of Rural Education as state public policy will reflect about PRONERA and Programa Escola Ativa.

Keywords: Rural Education, World Bank, Class Struggle; State; Work

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Propostas educativas para o campo	53
Tabela II: Propostas de educação popular	63
Tabela II: Alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos: evolução das metas de atendimento do PRONERA – 2003-2006	83

LISTA DE SIGLAS

- AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
- ALN - Aliança Nacional Libertadora
- AMGI - Agência Multilateral de Garantias e Investimentos
- BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- CBAR - Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
- CFI - Corporação Financeira Internacional
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPT - Comissão Pastoral da Terra
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- EUA - Estados Unidos da América
- EFA - Escola Família Agrícola
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FAO - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FUMCAD - Fundo Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes

IBM - Instituto do Banco Mundial

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEB - Movimento por Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEA - Programa Escola Ativa

PEJR - Programa Empreendedorismo do Jovem Rural

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS - Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SSR - Serviço Social Rural

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF - Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - United States Agent of International Development

Sumário

Introdução.....	17
CAPÍTULO 1 – Contradições de uma educação socialista na sociedade do Capital.....	23
1.1 Trabalho e Emancipação.....	23
1.1.1 Trabalho e Ontologia.....	24
1.1.2 Trabalho e Liberdade	28
1.1.3 Capitalismo: Trabalho como forma de aprisionamento	30
1.1.4 Trabalho como princípio educativo: o pilar de uma educação emancipadora	32
1.2 O Estado e a Educação: A Educação como instrumento do Capital.....	35
1.2.1 O papel do Estado na sociedade capitalista.....	36
1.2.2 A importância da Educação como instrumento para domesticação	41
1.3 Remando contra a maré: os objetivos para a educação autônoma e popular.....	43
1.3.1 Educação para autonomia ou para o exercício da cidadania?	43
1.3.2 Princípios e objetivos de uma educação livre	45
CAPÍTULO 2: Educação do Campo: um projeto de educação socialista?	48
2.1 A trajetória da Educação Rural no Brasil	48
2.2 Resistência dos trabalhadores às imposições na agricultura e na educação	55
2.3 Educação do Campo: uma alternativa ao Capital?	63
CAPÍTULO 3: Institucionalização da Educação do Campo via política pública Estatal	68
3.1 O Banco Mundial e sua influência nas políticas educacionais brasileiras.....	68
3.1.1 O surgimento do Banco Mundial e sua proposta organizativa.....	68

3.1.2 O Banco Mundial e sua propostas para educação e para o meio rural.....	72
3.2 Os principais programas estatais voltados para a Educação do Campo	76
3.2.1 O Programa Escola Ativa.....	77
3.2.2 O PRONERA;	80
CAPÍTULO 4: Os paradoxos da institucionalização da Educação do Campo.....	85
4.1 A apropriação do capital ao discurso da Educação do Campo	85
4.1.1 Empresas e a tentativa de capitulação.....	86
4.1.2 O PRONERA e os perigos dos potenciais parceiros para a Educação do Campo	91
4.1.3 A UNESCO como protagonista nas idealizações de projeto de Educação	92
4.2 Há o que fazer	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	112

Introdução

O tema do presente trabalho é o estudo das potencialidades da Educação para contribuir com a emancipação humana. Construimos nosso estudo apresentando as duas interfaces da Educação, de um lado como reivindicação dos trabalhadores que a veem como parte do processo de construção de um mundo livre de opressões e vinculado a um trabalho igualmente livre, e, de outro lado, a Educação como política pública estatal, e a partir de sua apropriação pelo Estado inferir quais as consequências dessa apropriação na construção de uma sociedade sem classes.

Para isso, temos como objeto de estudo a Educação do Campo, pois esse movimento nasce a partir dos segmentos mais ativos do movimento social que entendem a educação como aspecto ideológico fundamental na luta pela terra. A Educação do Campo propõe-se a ser uma contraposição ao projeto de escola rural, que tem como propósito dar apenas um conteúdo técnico mínimo para a capacitação do trabalhador, possibilitando que este acompanhe o avanço técnico do campo.

A partir dos anos 90, ao sentir a necessidade de incluir a educação como pauta de luta, os movimentos camponeses, em especial o MST associam a educação “a um projeto popular do Brasil” (Benjamim&Caldart, 2000). O marco do surgimento da Educação do Campo ocorre em 1997, em um encontro sediado em Luziânia – GO organizado primordialmente pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Universidade de Brasília e as organizações internacionais: UNESCO e UNICEF.

Esse encontro ocorre em uma conjuntura interessante. Podemos observar que, de um lado tem-se uma percepção da necessidade de reivindicar uma ampliação da educação para os trabalhadores e, ao mesmo tempo, que esta busque romper com um modelo de educação apenas instrumentalista, defendido pelos movimentos sociais do campo. De outro, tem-se uma pressão externa encabeçada pelo Banco Mundial e apoiada pelos defensores do agronegócio, para que se desenvolva a educação no Brasil para assim tornar-se possível o desenvolvimento econômico agrícola desejado.

Entre os movimentos que contribuem atualmente para a Educação do Campo estão: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); movimento de mulheres trabalhadoras rurais. (Soares, 2013).

Caldart (2004) evidencia algumas proposições básicas dos objetivos da Educação do Campo. A professora argumenta que a Educação do Campo procura desmitificar a ideia de atraso do campo legitimando o campo como uma opção de vida, superando a dicotomia campo-cidade e ressaltando a relação de interdependência dos dois meios. Por fim, a pesquisadora afirma que a Educação do Campo teria como proposta a superação da visão de educação apenas como preparação de mão-de-obra para o trabalho.

O movimento da Educação do Campo nasce com um diferencial firmado a partir das lutas pela terra, nos movimentos de resistência à territorialização¹ do agronegócio. Questiona a dinâmica histórica do êxodo rural, trazendo a importância de conceber o campo não como local de negócios, mas sim como local de vida e reprodução social, onde este não é visto como algo independente e separado das cidades, mas sim profundamente relacionado.

A partir da luta dos povos, pela democratização da sociedade e por uma maior atenção ao campo, foram incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, artigo 28) medidas que buscam considerar a especificidade do campo nas escolas. (BRASIL, MEC, 1996). Um ano depois da nova LDB, em 1997, é instituído o Programa Escola Ativa, que é voltado para os povos do campo especialmente para as classes multisseriadas das escolas camponesas. Esse programa é impulsionado e financiado pelo Banco Mundial, que mostra-se preocupado com a situação da mão-de-obra camponesa brasileira. Em 1998, igualmente respaldado pela nova LDB, foi instituído o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que tinha como objetivo fortalecer “a educação nas áreas da reforma agrária [...] utilizando metodologias voltadas para a especificidade do

¹ Segundo Fernandes (2006) podemos definir territorialização pela “[...] expansão e ou a criação de territórios [...]” (p.35). Em contrapartida, “O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização” (FERNANDES, 2006, p.35)

campo”(Santos, 2008 *apud* Ribeiro, 2010).O PRONERA é um programa voltado prioritariamente aos assentamentos de reforma agrária, tendo, portanto, o MST como o principal movimento social representante.

Em nosso estudo temos como objetivo analisar as contradições da institucionalização da Educação do Campo, bem como entender quais foram as benesses e perdas ideológicas nesse processo. Objetivamos também mostrar a influência do Banco Mundial nos projetos educacional e investigar seu projeto para o campo e a educação no campo brasileiro; demonstrar que a visão de Educação do Campo que o Estado apregoa difere daquilo que se almeja para uma educação emancipadora.

A fim de uma melhor problematização das distintas óticas da Educação do Campo entendemos como necessário discutir a origem e os pressupostos da Educação do Campo; analisar qual o papel do trabalho na construção da educação; entender o processo de apropriação do discurso da Educação do Campo pelas grandes empresas rurais e, por fim, tentar revelar as contradições na institucionalização desse movimento educacional.

Partimos da hipótese que o Estado apropria-se da reivindicação dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo emancipadora com o intuito de ressignificá-la e adaptá-la às necessidades econômico-sociais do capital de reprodução de mão-de-obra no campo.

Para a análise da Educação do Campo como política pública estatal refletiremos sobre algumas políticas públicas voltadas para a implementação da Educação do Campo, entre elas, o PRONERA e o Programa Escola Ativa devido à sua importância política, sendo políticas públicas voltadas para campo apesar de terem origens diferentes. Sendo assim, procuraremos entender as disputas e ideologias em torno da criação de tais políticas, suas contradições e motivações.

Este estudo sobre a Educação do Campo é realizado através do olhar geográfico pois entendemos que a contribuição da Geografia na compreensão dos processos sociais, e em especial na educação, é inestimável. O objeto de estudo da geografia, o espaço, e suas categorias, território, região, lugar, possibilitam a compreensão da sociedade de forma única e singular. A Geografia enxerga Espaço e Território para além de uma única dimensão. Diferentemente de estudos meramente econômicos, políticos,

ambientais ou culturais a Geografia dá unicidade e agrega outras variáveis que são, muitas vezes, incompreendidas em outras ciências.

Defendemos que Espaço e Território precisam ser vistos através de sua totalidade, afinal eles expressam a representação e reprodução da existência humana. Os seres humanos em contato com a natureza não têm sua existência materializada apenas culturalmente, politicamente ou economicamente, mas sim no conjunto de todos eles e na junção de outros mais (FERNANDES, 2006). É necessário, então, olharmos espaço e território como multidimensionais, afinal espaço e território são resultado e resultante, material e imaterial, causa e efeito, são dinamicidades e nunca estáticos, o espaço “[...] é formado por um conjunto indissociável, solidário, também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”(SANTOS, 1996, p.50)

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Entendemos território como Fernandes (2006) nos colocou, ou seja, como fragmento de espaço. Todo território é espaço (material ou imaterial), entretanto a especificidade do território está na relação de poder que é estabelecida na sua apropriação. “A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço, que conforme o campo de forças em disputa pode ser dominante ou não” (FERNANDES, 2006, p.33)

As relações sociais, por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em [áreas extensas e ou são descontínuos em pontos e redes, formados por diferentes escalas e dimensões. Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os

territórios são, portanto, concretos e imateriais. [...] **O conhecimento é um importante tipo de território** [...]. (FERNANDES, 2006, p. 34, grifo nosso)

Ao entendermos o conhecimento e a educação como algo em disputa e que possui em seu seio relações de poder, a trataremos como Fernandes (2006), concebendo-a como um território imaterial que visa “contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais [...]” (p.37). E assim, daremos ao estudo da Educação uma abordagem geográfica e distinta das demais abordagens de outros campos da ciência.

O método e a metodologia utilizados em um trabalho científico são cruciais. Por intermédio deles há um delineamento do caminho de condução do raciocínio. Escolher qual caminho lógico a ser percorrido mostra-se então como algo complexo, tarefa árdua, e que traz consigo a necessidade de reflexão constante. Para Sposito (2004) definir a metodologia utilizada em um trabalho científico é essencial, mas para escolhê-la é fundamental discutir e escolher primeiramente o método, pois através dele é extraída a condução da racionalidade científica e, assim, pode-se escolher as etapas da pesquisa de forma mais direcionada.

Existem, segundo Sposito (2004) três principais métodos científicos que contêm as características: a existência de “[...] leis e categorias, e estão, historicamente, relacionados a procedimentos específicos e teorias disseminadas pela comunidade científica” (p.29), estes seriam o método hipotético-dedutivo, o fenomenológico e método dialético. A dialética, definida por Konder (1988) como “modo de pensarmos as contradições da realidade, [...] de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p.8), ou como nos traz Sposito (2004), o método dialético como a refutação do senso comum, levando-o à confrontação e contradição como caminho na busca racional pela verdade, é o método escolhido para desenvolvimento da presente dissertação.

Sendo assim, sente-se a necessidade de tornar mais claro qual a abordagem dialética. Desenvolveremos nossa pesquisa através do método dialético, como falado anteriormente, mas gostaríamos de enfatizar que a presente análise dar-se-á através de uma concepção materialista da história. Entendemos, assim como Marx, que a História é movimento e contradição, e que somente através do método dialético de aproximações sucessivas que podemos sair da aparência em busca da essência.

O nosso trabalho dividiu-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, de cunho mais teórico, discutiremos sobre os conceitos de Trabalho, tratando-o como parte fundante do processo de alienação, mas também como centralidade na emancipação. Dessa forma, discutiremos sobre a sua importância dentro do processo educativo emancipatório, no qual o trabalho deve tornar-se centralidade, afinal ele que dá sentido à vida. Traremos a discussão sobre o Estado e o que ele significa na sociedade capitalista e como ele utiliza da escola para reproduzir os ideais capitalistas. Por fim, estabeleceremos parâmetros do que consideramos uma escola que eduque para a emancipação, para a liberdade.

O segundo capítulo tem o objetivo de trazer o histórico da educação no campo brasileiro, onde temos a trajetória da educação rural, vinculando as ações do Estado para a educação e as lutas que os trabalhadores rurais vem travando para tentar melhorar suas condições de vida.

O terceiro capítulo traz a o processo de institucionalização da Educação do Campo. Para entender o processo, discutiu-se sobre o Banco Mundial, sua história e seu projeto para os países periféricos no que tange ao campo e à educação. Posteriormente, apresentamos dois programas voltados para a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O quarto e último capítulo contém reflexões sobre o processo de institucionalização da Educação do Campo. Para isso, refletimos sobre a apropriação do Capital ao movimento da Educação do Campo, bem como a relação da UNESCO, parceira do Banco Mundial, na construção da Educação do Campo enquanto política pública. Por fim, foi feita uma reflexão acerca das possibilidades de construção de uma educação emancipadora.

CAPÍTULO 1 – Contradições de uma educação socialista na sociedade do Capital

1.1 Trabalho e Emancipação

O trabalho, que a primeira vista aparece como desconexo da nossa discussão, que tem como central a Educação do Campo e seu caráter emancipatório, acaba conquistando um importante espaço na tentativa de entender esse potencial da educação. Ao olharmos a fundo, poderemos observar o quão impossível é falar dos principais fundamentos da educação do campo (Fim da dicotomia campo-cidade e trabalho como princípio educativo) sem aprofundar na importância de se entender o trabalho tal como ele é, e tal como ele deve ser, além da importância de refletirmos sobre seu papel na “sociedade do capital”.

Afinal, reivindicar uma educação emancipadora que tenha o trabalho como princípio educativo sem compreender a diferença entre o trabalho atualmente, na sociedade capitalista, e o trabalho em uma sociedade emancipada, isto é, inexistente de classes sociais, é uma reivindicação vazia de conteúdo. Para compreender a compartimentação da educação, a divisão social do saber, entende-se como fundamental nos remetermos à sua origem, ou seja, a divisão social do trabalho e suas consequências na sociedade de classes. Igualmente, para entender o papel da dicotomia campo-cidade e reivindicar o rompimento deste processo, precisamos compreender qual a importância disso para o capitalismo.

A educação (e não apenas ela) vem sendo historicamente mediada pelo mundo trabalho, pode-se datar referências dessa relação desde antes das inovadoras diretrizes educacionais adotadas pela União Soviética até os programas governamentais do atual governo petista. Se nos remetermos às políticas educacionais brasileiras do início do século XX, por exemplo, poderemos notar que o trabalho encontra uma centralidade fundamental na formulação de projetos para a educação tanto no campo quanto nas cidades.

Por exemplo, no Brasil em 1937, durante o Governo de Getúlio Vargas, temos o marcante surgimento da Sociedade Brasileira de Educação Rural que tinha como

objetivo “[...] aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil.” (Ribeiro, 2010, p.166). Nota-se a profunda necessidade de formação de mão-de-obra adequada para trabalhar nesse novo panorama, e a escola, mais uma vez, encontra-se vinculada ao contexto social.

1.1.1 Trabalho e Ontologia

O Trabalho e o estatuto ontológico a ele atrelado não é uma definição universal. Nem sempre (e nem em todas as análises filosóficas) o trabalho foi concebido como próprio do ser humano e como a característica fundamental para diferenciá-lo dos outros animais. Para Aristóteles, por exemplo, o que o ser humano havia de substancialmente singular era a racionalidade, onde o que havia de fundamental na hominização do homem era justamente a teoria. “[...] o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica” (Vasquéz, 1977, p.21). Dessa forma, o trabalho teria, nada mais que um caráter accidental. Inclusive, sendo visto como uma atividade que deveria ser relegada aos escravos. (SAVIANI, 2007)

Segundo Vasquéz (1977), para os filósofos gregos da antiguidade, representados principalmente por Platão e Aristóteles, o principal motivo para a negação da “*práxis*² material produtiva”, o trabalho, consistia na dependência ou, utilizando o termo do autor, na “escravidão” do homem perante a matéria. Sendo essa relação com a natureza uma relação de escravidão, esta seria indigna do homem livre, devendo, assim, restringir-se aos escravos. “Essa sujeição da atividade produtiva à matéria é que torna desprezível e própria do escravo”. (Vasquéz, 1977, p.18).

A única “*práxis*” aceitável seria a política, mas, mesmo assim, ainda seria inferior à vida teórica, ao mundo das ideias e da filosofia. Enquanto Platão, considera a *práxis* política como inferior e subordinada à teoria, Aristóteles defende que não há como se estabelecer uma unidade entre teoria e prática política. Assim sendo, a teoria não deve se vincular pela prática muito menos ser regida por esta.

² Utilizaremos *práxis* no sentido apropriado por Vasquéz (1977), no qual a *práxis* é a “atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p.32). Ou seja, *práxis* como teoria e prática transformadora, sendo assim, uma ação necessariamente consciente.

[...] a negação das relações entre teoria e prática material produtiva, ou o modo de vinculá-las, provém, no pensamento grego, de uma concepção do homem como ser racional ou teórico por excelência. Essa concepção faz parte da ideologia dominante e corresponde às condições sociais da cidade antiga, na qual a impotência, por um lado, do modo de produção escravista e, por outro, a insuficiência da mão-de-obra servil para satisfazer as necessidades práticas, fazem com que se ignore o valor do trabalho humano, e que este se apresente como mera rotina ou atividade servil em que conta, acima de tudo, não o produtor mas sim o produto (VASQUÉZ, 1977, p.21)

Vasquéz (1977) traz divergências entre filósofos sobre o significado do trabalho já na Antiguidade grega. Segundo o autor, grande parte dos sofistas, que eram contra a escravidão, viam o trabalho para além do sentido utilitarista, onde este ao criar riquezas, criava independência e agradava aos deuses. Entretanto, foi a partir da filosofia renascentista que se começa a ter uma significativa modificação na utilidade do conhecimento científico. A partir de então, o conhecimento científico deixa de ser válido por si só e requer uma aplicabilidade. Porém, a aplicabilidade requerida ao conhecimento científico se refere aos interesses do capital. “O conhecimento científico deixa de ser uma atividade válida por si mesma, que se degrada ao ser aplicada aos problemas práticos-mecânicos, para colocar-se a serviço da produção capitalista e, por sua vez, ser impulsionada por esta.” (Vasquez, 1977, p.25)

Temos, a partir de tais teorias renascentistas, uma ressignificação parcial do caráter do trabalho dentro das teorias filosóficas. Se, por um lado, o trabalho prático já não é mais tido como sinônimo de escravidão, por outro, ele continua sendo inferior ao trabalho intelectual.

Mas se é certo que se encurtou a distância entre os dois tipos de atividade e que o trabalho físico já não é definido como negação do propriamente humano, também é certo que essa sua nova qualidade positiva se reduz a ser ele a atividade que torna possível ou prepara esse estado propriamente humano que é a contemplação. (VASQUÉZ, 1977, p.27)

Podemos perceber, inicialmente na filosofia desenvolvida na Antiguidade grega, durante a sociedade escravista, e reafirmada nas teorias renascentistas, o início da justificativa teórica da divisão social do trabalho reproduzida no modo de produção capitalista. Divisão esta que ajuda a legitimar as classes sociais e a perpetuar a sociedade do capital e suas desigualdades inerente. Entretanto, trataremos mais profundamente desse assunto nos tópicos posteriores.

No desenvolvimento das teorias liberais, que tem como maior símbolo Adam Smith, tem-se um reconhecimento do valor do trabalho como fonte de riqueza. Entretanto, como criticado por Marx, os economistas liberais enxergaram o trabalho de forma positiva apenas por sua utilidade econômica não entendendo a sua consequência no homem que o realiza. Enxergam a dissociação entre homem e natureza como necessária para que o homem a transforme, pois apenas se separando da natureza a transforma. Não conseguindo enxergar a relação dialética que o “realizar trabalho” proporciona entre homem e natureza. (Vasquéz, 1977)

Marx e Engels negam o liberalismo de Smith, entretanto, constroem sua teoria também a partir dele e com as críticas formuladas à Adam Smith. Apropriam-se de algumas afirmações e dão um novo significado. Sobre a teorização acerca do Trabalho e o estatuto ontológico à ele atrelado, Engels (2004) inicia seu conhecido texto, “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, com uma frase de extrema relevância para o desenvolvimento da teoria marxista, onde afirma que “O trabalho é fonte de toda riqueza” (p. 11), e avançando na teoria liberal, afirma que o trabalho teria criado o próprio homem e que sem ele, o homem não existiria. Ora, Marx (1982) nos lembra que, para se manterem vivos, para se reproduzirem enquanto seres humanos, os homens necessitam satisfazer suas necessidades básicas, isto é, precisam garantir comida, bebida, moradia etc. E, para isso, tornou-se fundamental a realização do trabalho no intuito de produzir os meios necessários para a vida, para suprir as necessidades primeiras.

Entretanto, para uma melhor compreensão sobre tal categoria, voltaremos à análise de Engels (2004) que, na tentativa de explicar seu posicionamento acerca da importância do trabalho no processo evolutivo, faz um resgate histórico, tomando como base a teoria da evolução de Darwin, onde ressalta a importância da separação de funções entre os pés e as mãos, fato não existente em animais com nível de evolução “inferior”, o que acabou resultando em uma postura cada vez mais ereta.

A diferenciação de função entre mãos e pés proporcionou, além da posição ereta, o desenvolvimento das habilidades dessa mão, que passou a construir ninhos, telhados, a segurar alimentos, lançá-los e, para o ser humano primitivo proporcionou também a criação de objetos de trabalho. Essa mão, ao mesmo tempo que é o órgão do corpo que proporciona a realização do trabalho, é também aprimorada por ele, é fruto do trabalho, pois a cada geração as habilidades são aprimoradas por conta da adaptação ao trabalho. Segundo Engels (2004), “[...] a necessidade criou o órgão [...]” (p.15)

Além de classificar o trabalho como categoria ontológica, ou seja essencial para a vida humana, na medida em que a partir dele o homem transforma a natureza, e transforma a si mesmo, Engels (2004) afirma que o trabalho (consciente) é o que diferencia os homens de outros animais. Para justificar tal afirmação o autor compara a sociedade humana com uma manada de macacos. Segundo ele, o que diferenciaria um de outro seria justamente o trabalho:

[...] a manada de macacos contentava-se em devorar os alimentos de uma área em que as condições geográficas ou a resistência das manadas vizinhas determinavam. Transportava-se de um lugar para outro e travava lutas com outras manadas para conquistar novas zonas de alimentação; mas era incapaz de extrair dessas zonas mais do que aquilo que a natureza generosamente lhe oferecia, se excetuarmos a ação inconsciente da manada ao adubar o solo com seus excrementos. (ENGELS, 2004, p.17)

Lessa (2003), inspirado em Engels e Marx, nos traz uma argumentação primordial acerca de um caráter próprio do ser humano no processo de trabalho. Os homens pensam (constroem na cabeça) o processo de trabalho antes mesmo de executá-lo, fato radicalmente diferente de todos os outros animais. Sobre essa capacidade de construir mentalmente o processo de trabalho, Engels (2004) nos traz a comparação entre a aranha construindo sua teia e o arquiteto. Segundo ele, mesmo a melhor das aranhas não seria capaz de projetar a teia antes de fazê-la. O arquiteto, pelo contrário, por mais medíocre que seja sua capacidade cognitiva e sua habilidade enquanto arquiteto, o faz.

1.1.2 Trabalho e Liberdade

No sentido de tornar a discussão mais completa, traremos aqui também o debate acerca da categoria trabalho encabeçada pelo teórico anarquista Mikhail Bakunin. Segundo Ferreira (2010), o debate entre Bakunin e Marx foi, por muito tempo, complexo e relevante. Ambos foram grandes expoentes da teoria revolucionária, entretanto a defendiam de formas distintas. Enquanto para Marx a centralidade para a criação de uma classe revolucionária estaria o econômico, para Bakunin, estaria na vontade (liberdade) e na ação, onde considerava a aliança operário-camponesa como primordial para o desenvolvimento de um processo revolucionário.

As distintas centralidades ocasionaram diferentes formas de idealizar o processo revolucionário. Entretanto, apesar de algumas divergências, ambos partiam de uma análise materialista, que, muitas vezes os fazia convergir na análise de algumas categorias como por exemplo, a categoria que aqui debateremos, Trabalho.

Partindo do conceito de vontade (liberdade) de Bakunin, Ferreira (2010) nos remete a duas principais transcrições de liberdade, uma no sentido político-social e a outra liberdade no sentido filosófico. Segundo Ferreira (2010) a liberdade em seu sentido filosófico relaciona-se diretamente com o conceito de trabalho.

Para tal, Bakunin *apud* Ferreira (2010) traz a discussão acerca do processo de dependência (e independência) do mundo social ao mundo natural. Segundo ele, em um primeiro momento o “mundo social” encontra-se completamente dependente ao “mundo natural”, onde a natureza fornece aos seres vivos as condições de sua existência. Ou seja, nas sociedades mais primitivas e inclusive entre os animais, a subordinação à natureza é exorbitante, sendo o homem mais dependente do mundo natural do que é hoje em dia.

Com o avanço na relação homem-natureza, onde esse homem inicia seu processo de transformação da natureza (trabalho), a liberdade do homem vai se tornando cada vez maior. Assim, a liberdade, não é inerente ao homem e sim construída, conquistada através de dois meios: o trabalho e o pensamento.

A capacidade formal do pensamento e da linguagem é, no entendimento de Bakunin, o elemento base que diferencia o homem e o mundo social do mundo natural. Simultaneamente, esta capacidade formal se apresenta como uma necessidade material, a necessidade do saber, realizada pela atividade do trabalho. O trabalho é uma categoria geral, constitutiva da atividade dos seres vivos, e passa a ser especificamente humano pelo pensamento. (Ferreira, 2010, p.11)

Dessa forma, no desenvolvimento da teoria de Bakunin, o saber está diretamente atrelado ao conceito de liberdade³. Pois, apenas tendo conhecimento da natureza é que o homem pode transformá-la e, transformando-a, muda a si mesmo, gerando também novos conhecimentos. Logo, a liberdade viria através do trabalho (não alienado), ou seja, aquele no qual o ser humano pensa e age de forma completa.

Ao produzir novos objetos (ferramentas de trabalho ou não) o homem produz também novos conhecimentos que o possibilitaram, e o possibilitam, um avanço das forças produtivas que, por sua vez, viabilizam uma redução do tempo para a produção de determinados produtos. Assim aumenta sua independência frente a natureza acarretando em uma maior liberdade frente a esta.

Em seu texto “Feuerbach: Oposição das concepções materialistas e idealistas”, Marx discorre brevemente sobre as condições da libertação do homem, onde, mesmo sem fazer um vínculo direto entre Trabalho e Liberdade, como o faz Bakunin, Marx (1982), nos remete a uma libertação no sentido material. Segundo ele, a libertação dos homens não é uma libertação simbólica, pelo contrário, a libertação dos homens somente se torna possível através da plena garantia de satisfação de suas necessidades materiais básicas. Sendo assim, se cruzarmos o com o conceito de Trabalho que defende, vemos que esta “satisfação de suas necessidades materiais básicas” somente é possível através da realização de atos de trabalho.

A libertação é um acto histórico, não um acto de pensamento, e é efetuada por relações históricas, pelo [nív]el da indústria, do com[ércio], da [agri]cultura, do inter[câmbio] [...] (Marx, 1982, p.16)

³ Entende-se como fundamental o entendimento de que na teoria Bakuninista a luta pela liberdade é um “contínuo processo de libertação frente às necessidades materiais” (Ferreira, 2010, p. 12)

Segundo os teóricos estudados o trabalho teria então três características primordiais, consistiria na apropriação e transformação da natureza, logo, essencial para a vida e liberdade humana, na medida em que liberta o homem de outros animais, pois, apesar dos animais terem a capacidade de transformar a natureza, não a modificam de forma consciente. Apenas o ser humano transforma a natureza de uma maneira intencional.

1.1.3 Capitalismo: Trabalho como forma de aprisionamento

No tópico anterior discutimos sobre como o trabalho, cada vez mais aprimorado, proporciona o avanço das forças produtivas, e como este avanço poderia estar relacionado com o processo de construção da liberdade do homem frente à natureza, onde esta cooperação entre homem e natureza traria, de certa forma, uma maior independência. Entretanto, Lessa (2003) nos traz uma informação de extrema relevância, a qual nos esclarece que o capitalismo somente se tornou possível pelo avanço das forças produtivas. Ora, o avanço das forças produtivas é essencial para o constante processo de libertação do homem à dependência total da natureza mas, ao mesmo tempo, proporcionou a ascensão de um modo de produção baseado na exploração do homem pelo homem e, inclusive na exploração desmedida da natureza. Aquilo que seria, teoricamente, um avanço na conquista da liberdade, é apropriado por uma minoria que afasta os meios de produção (produzidos e/ou modificados pelo trabalho) dos próprios trabalhadores.

Sendo assim, faz-se necessário o entendimento de como essa categoria é apropriada ao longo da história. Para isso temos que apreender que, tendo o trabalho um estatuto ontológico ele não existe fora do ser social, isto é só existe quanto reprodução da sociedade. Assim, a função social que estabelece se um ato é ou não trabalho. (Lessa, 2003)

A qualidade que faz de uma ação um ato de trabalho apenas existe na relação desse ato com a reprodução social, na conexão ontológica desse mesmo ato com a totalidade do mundo dos homens, com todas as mediações necessárias. (Lessa, 2003, p. 76)

Logo, podemos entender que os atos de trabalhos estão condicionados (e são condicionantes) ao modo de produção no qual são realizados, dialoga com a sociedade em que é desenvolvido. Apesar de estarem vinculados à reprodução da sociedade, não perdem sua singularidade. Isto é, por mais que o trabalho seja fundamento da existência humana, isto não significa que ele permaneça o mesmo. Se altera em cada organização social, e mesmo quando imaginado em sua singularidade revela-se constantemente em mudança. “A decisão de se repetir o já realizado é, por si só, uma novidade em relação ao ato original” (Lessa, 2003, p.76).

Neste sentido, torna-se essencial analisar o trabalho no modo de produção capitalista. Diferentemente das formas de trabalho dos outros modos de produção (como por exemplo a servidão no feudalismo, ou mesmo a escravidão), no capitalismo o que temos é o trabalho assalariado. Lessa (2003), embasado na teoria de Lukács, nos caracteriza tal tipo de trabalho (assalariado capitalista) como trabalho abstrato, esse trabalho abstrato é produtor de mais-valia, corresponde à submissão do homem pelo homem e do homem ao mercado, sendo “apenas e tão-somente” necessário para a reprodução do Capital. Assim, o trabalho abstrato, seria o exato oposto do trabalho emancipado, defendido por Bakunin e Marx⁴. Segundo Lessa (2003), o trabalho abstrato não está necessariamente ligado à relação de transformação da natureza pelo homem, mas sim a “[...] uma forma de exploração do homem pelo homem que inclui toda uma longa gama de atividades que são assalariadas, mas que não operam no intercâmbio orgânico com a natureza.” (Lessa, 2003, p.83)

O capitalismo, avança na divisão social do trabalho orquestrada na antiguidade grega, enquanto, como foi dito anteriormente, para os Gregos de forma mais simplificada, há “homens que pensam” e “homens que trabalham”, no capitalismo a divisão social do trabalho atinge um nível mais complexo que divide, inclusive, as tarefas executadas pelos próprios trabalhadores. Franco (1988), afirma que se antes do desenvolvimento da precária manufatura, tínhamos artesões que cuidavam de todo o processo produtivo, já com o desenvolvimento da manufatura o capital inicia sua imposição de uma divisão social do trabalho, “que se apoiará na destreza e na

⁴ Não é por estabelecer uma crítica ao trabalho abstrato capitalista, que Marx nega o trabalho enquanto elemento libertador. Pelo contrário, por analisá-lo como diferente do trabalho emancipado, que consegue demonstrar que o estranhamento (a alienação) advinda do trabalho abstrato não é inerente aos atos de trabalho. Dessa forma, torna-se possível a superação do trabalho abstrato, estranhado, do sistema capitalista.

habilidade individual do trabalhador” (p.11). Ao longo do desenvolvimento da indústria e com a maior quantidade de maquinário, essa divisão se complexifica e ganha novas formas.

Neste atual modo de produção dominante, temos as maiores contradições, onde o avanço das forças produtivas não vem acompanhado com a redução das horas de trabalho e sim com o aumento do desemprego, onde o Trabalho em vez de ter um caráter libertador, aprisiona, aliena. Os trabalhadores não se sentem como ativos nos processos de produção e reprodução da sociedade. Divide-se as tarefas de tal forma que o trabalhador não se enxerga como responsável na construção dos carros, casas, escolas. Não vê como primordial no cultivo dos alimentos, indispensáveis para a vida humana, ou seja, não se veem naquilo que eles mesmos produziram.

Temos de um lado, o trabalhador que se ocupa primordialmente da execução do trabalho intelectual, este é o trabalhador que “pensa” que se ocupa da teoria, e como herança da filosofia grega da antiguidade, estes são considerados seres elevados culturalmente e intelectualmente (o que justifica maiores salários). Do outro lado, temos a grande massa de trabalhadores que se ocupa do trabalho braçal, que exige uma menor capacidade reflexiva. Esta grande parcela da sociedade, que diferentemente da Grécia antiga, não são escravos mas sim trabalhadores assalariados que por ocuparem postos de trabalho com menor necessidade de conhecimentos científicos, tem menor retorno salarial.

1.1.4 Trabalho como princípio educativo: o pilar de uma educação emancipadora

Um das questões mais latentes no que tange à discussão sobre como construir uma educação com caráter emancipador está na importância de se conceber o trabalho como centralidade do processo educativo. Esta concepção é sinalizada em algumas vertentes teóricas liberais e também aparece dentro do socialismo utópico. A revolução industrial traz uma resignificação extremamente importante para a sociedade, é a partir desse processo que modifica-se também o caráter da ciência e a função escola, onde o que antes era voltado à um saber desinteressado e não necessariamente vinculado ao cotidiano, passa a, cada vez mais, vincular-se à necessidade de formação para o trabalho produtivo.

A escola que antes educava para o fruir e se centrava num saber desinteressado, passa a educar para o produzir, assim como a ciência, antes centrada na busca desinteressada da verdade, assume-se, cada vez mais como ciência aplicada a serviço do capital (RAMOS, 2012, p.342)

Caminhando nessa direção do trabalho como centralidade, os soviéticos trazem, já nos primeiros momentos da Revolução Russa, um aprofundamento dessa discussão através do desenvolvimento teórico e, de certa forma, prático do que seria essa escola voltada para o trabalho. A sistematização dos soviéticos sobre essa questão se baseia no termo “Escola única do trabalho” que é teorizado pelos pedagogos revolucionário. O termo pode ser melhor compreendido na leitura dos relatórios do Narkompros⁵, onde há uma explicitação de como se daria a aplicação dessa Escola Única do Trabalho e que concepção de “escola”, de “única” e de “trabalho” estaria sendo utilizada. Segundo Freitas (2012), dentro da concepção soviética, a Escola seria o local de formação da juventude e para além da formação, a escola seria um instrumento de luta para a construção de uma nova sociedade, um instrumento de conscientização. O termo “única”, quer dizer que essa escola tem que ser una, ou seja, não deve ser dividida em classes; que não se haja educação distinta para classes distintas visto que o objetivo da revolução seria o fim das classes sociais. No que se refere ao “trabalho” existem dois sentidos, tanto a importância de trazer para o ambiente escolar o trabalho em seu sentido ontológico ou seja, “atividade criativa dos seres humanos” (Freitas, 2012, p.337), quanto a escola que prepare para o trabalho produtivo, “ligado diretamente à subsistência, no qual emerge o sentido da politecnicidade” (Freitas, 2012, p.337)

Um dos principais pedagogos que desenvolveu a importância da centralidade do trabalho na educação, Pistrak, foi também um dos principais formuladores da pedagogia da “escola do trabalho do período de transição” na antiga União Soviética. Pistrak (2010), traz claramente em seus escritos a importância do entendimento da escola como algo próprio do seu tempo, reflexo e refletora da sociedade, na qual a escola (estatal), de certa forma, corresponde às exigências sociais do regime político-social que pertence.

Sendo assim, Pistrak (2011), traz três principais momentos (ou correntes) onde o trabalho esteve presente nas experiências de escola na União Soviética e analisa o

⁵ Narkompros ou “Comissariado do Povo de Educação” foi o departamento soviético responsável pela educação pública e pelas questões relativas à cultura. Em 1946 tornou-se o Ministério da Educação.

resultado de tal inserção nos diferentes casos, para assim propor uma relação escola/trabalho realmente revolucionária. O primeiro caso analisado foi da relação trabalho/escola influenciado na “pedagogia burguesa” que, segundo ele, teve como ganho trazer a importância das impressões musculares para a assimilação do conhecimento, como por exemplo, o trabalho manual com esculturas, papelão, modelagem. Apesar da importância dessa influência, o autor critica que nessa corrente o trabalho “ocupava um lugar completamente secundário, desempenhando apenas um papel auxiliar nos estudos” (p.38), e que ele entraria na escola sem nenhuma reflexão teórica. A segunda corrente colocava o trabalho manual como base no trabalho das escolas, a partir dele subordinava-se todo o programa de ensino, a causa do fracasso era justamente essa subordinação dos conteúdos ao trabalho, “na ausência de princípios diretores comuns, os dois ramos do trabalho escolar, trabalho manual e aulas teóricas, eram independentes um em relação ao outro, e sua ligação era puramente eventual quando se produzia, mas não era nem podia ser constante” (p.39). A terceira teoria, que segundo ele foi a mais difundida, defendia que o trabalho era fundamental para manter os homens disciplinados e organizados, logo, a escola deveria difundir o amor e a estima ao trabalho, pois só ele “[...] eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem [...]” (p.39). Esta terceira corrente acabou trazendo um enorme problema que era a falta de ligação com do trabalho com a ciência.

A partir da reflexão sobre estas três principais manifestações do trabalho e escola, que segundo tinham como principal fraqueza considerar o trabalho de uma forma abstrata, como disciplina isolada, Pistrak (2011), formula um novo entendimento da relação trabalho e educação. Para ele, o primordial era conceber o trabalho como elemento integrante da relação escola/atualidade. Para o autor, pensar na educação pautada na atualidade é pensar diretamente em uma escola centrada no trabalho. Afinal, o que é pensar a atualidade se o refletir sobre as relações de trabalho, que carregam em si as contradições da sociedade? A educação emancipadora é aquele que compreende a atualidade e, ainda mais, auxilia na luta pela modificação das relações de trabalho onde se estude e se defenda o trabalho socialmente útil, o trabalho não-alienado e não qualquer tipo de trabalho.

Na nossa colocação do problema geral, o trabalho ocupa lugar principal, o mesmo lugar que nas questões da atualidade. Pois a atualidade pode definir-

se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho (PISTRAK, 2010, p.132)

Já ao referir-se à questão metodológica de como a escola do trabalho deve ter como referência, Pistrak (2010), afirma que a educação deve pautar-se na atualidade. Entretanto, o revolucionário importa-se em definir claramente o que entende como atualidade. Para ele, a atualidade é, nada mais que a luta de classes e a ofensiva imperialista que os países socialista deviam lutar contra. Sendo assim, a escola teria como função esclarecer (conscientizar) os estudantes sobre a importância da luta, para que cada estudante possa ser um “lutado e construtor” de uma nova realidade. Para isso, a escola deveria formar os estudantes com base no marxismo utilizando o método dialético, “ou seja, analisar a realidade de um ponto de vista dinâmico” (Pistrak, 2011, p.109) e também através das experiências, percepções e hábitos acumulados dos estudantes.

1.2 O Estado e a Educação: A Educação como instrumento do Capital

O movimento histórico revela-se enquanto um movimento contraditório no qual precisamos atentar-nos à realidade como um processo dialético e não apenas de uma forma contínua e progressiva. Analisar os percalços, continuidades e descontinuidades torna-se então fundamental para a análise do real.

Pensar em educação e Estado é pensar em uma relação dual e contraditória, onde movimentos reivindicativos ora pressionam para uma adesão à uma educação de Estado universal para toda a classe trabalhadora, pauta impulsionada pelos pressupostos iluministas, ora acende-se uma reivindicação distinta, uma educação desvinculada da ideologia estatal e protagonizada pelos trabalhadores.

Nesse novo movimento que questiona a educação estatal, há um entendimento do papel da educação enquanto formadora de opinião, e não mais como um instrumento neutro vinculada à imparcial “transmissão” do conhecimento historicamente acumulado e o entendimento do Estado igualmente diferenciado. Não entende-se mais o Estado como aparato neutro apartado da sociedade que serviria para a mediação de conflitos, tal

como o liberalismo econômico o caracterizou, mas o Estado como forma política capitalista e que enquanto centralizador da educação, centraliza também a difusão ideológica do capitalismo como modo de produção e vida superior.

Ao termos como objetivo a análise do processo de institucionalização estatal da Educação do Campo, consideramos essencial a problematização da categoria Estado e sua relação com o processo educacional.

1.2.1 O papel do Estado na sociedade capitalista

Pensar disputas em torno de políticas públicas, é, de certa forma pensar em concepções de Estado. Quando pensamos dentro dos movimentos reivindicativos que trazem a emancipação como fim, temos formas de dialogar com o Estado distintas. Tem-se desde os que acreditam no Estado enquanto objeto a ser disputado pela classe trabalhadora, no sentido de disputas de hegemonias dentro do Estado, até os que acreditam na necessidade de construção de uma sociedade paralela, na qual não haja uma disputa de hegemonias no Estado, pois este seria capitalista e, sendo assim, qualquer reivindicação feita para o Estado seria um erro do ponto de vista revolucionário.

Discutir políticas para educação que tenham a contribuição para a emancipação torna-se ainda mais complexo, pois a educação formal das massas via Estado já ocorre de maneira programática, e vive-se na luta dialética pela ampliação da educação pública, gratuita, mas ao, mesmo tempo que provida pelo Estado, não seja tutelada pelo mesmo. A compreensão dessa relação do Estado com a educação e a situação de como mediar esse conflito e orientar futuras lutas e reivindicações, variam de acordo com formas de ver o papel do Estado na sociedade.

O papel do Estado na estrutura da sociedade atual não é discutido através de um único ponto de partida. Tem-se desde análises liberais que identificam “a natureza com o estado de liberdade absoluta que precisa ser controlado pelo Estado para fazer surgir a sociedade” (Ferreira & Toniatti, 2014), onde os homens precisariam de uma estrutura “apartada” da sociedade que serviria como mediador, tem-se também análises de cunho socialdemocrata que defendem a disputa do estado para a implementação de pautas

progressistas, até as concepções anarquistas e comunistas de destruição do Estado para assim florescer uma sociedade livre.

Segundo Mascaro (2010), o modo de produção capitalista tem como característica marcante a separação entre o poder político e o poder econômico. Este fato é que garante sua aparência “democrática” pois, diferentemente do feudalismo, no capitalismo as determinações políticas não dependem do arbítrio de um nobre, ou de um rei, elas ocorrem através da legitimação da forma jurídica que, teoricamente, valem a todos. Criou-se, assim, uma força “externa” que controla o político de maneira “apartada” da sociedade e aparentemente neutra, o Estado. Entretanto, essa ilusória neutralidade do Estado faz com que este, para além de defender a classe dominante, defenda um “bem maior” a manutenção do sistema que lhe deu firmeza, o capitalismo. A forma política capitalista, tal qual sua forma econômica surge através do conflito pois são fundadas através da luta de classes.

Lenin (1986) em seu livro, O Estado e a Revolução, traz uma importante discussão acerca da concepção comunista, anarquista e socialdemocrata de Estado, onde analisa textos de Marx e Engels e coloca o Estado como central no processo de exploração capitalista. Para ele, o Estado seria o “produto e a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes”, e a sua existência demonstraria como que as distintas classes sociais não conseguem conciliar-se. Para ele, o Estado não seria o órgão da conciliação, mas sim fruto da luta de classes.

Nesse livro, Lenin (1986), tece uma dura crítica aos socialdemocratas que segundo ele estariam “deturpando Marx” e, assim, contribuindo com o fortalecimento de uma esfera da sociedade que massacra diariamente a classe trabalhadora. O revolucionário busca evidenciar a teoria comunista como uma teoria que defende a destruição de um Estado burguês para a constituição de um Estado proletário, em oposição à defesa socialdemocrata de conquista gradual do Estado burguês para que assim ele venha a definhando. Segundo o autor, essa defesa do “definhamento” do Estado tiraria o caráter revolucionário do comunismo e estaria desvirtuando essa concepção de sociedade, que defenderia uma destruição através de uma revolução que seria, necessariamente violenta, pois a burguesia não abriria mão de seus privilégios apenas por um processo de conscientização.

Os democratas pequeno-burgueses, do gênero dos nossos socialistas-revolucionários e mencheviques, e os seus irmãos, os social-patriotas e oportunistas da Europa ocidental, esperam, precisamente, “mais alguma coisa” do sufrágio universal. Partilham e fazem o povo partilhar da falsa concepção de que o sufrágio universal, “no Estado atual”, é capaz de manifestar verdadeiramente e impor a vontade da maioria dos trabalhadores. Não podemos senão notar aqui essa falsa concepção e salientar que a declaração clara, precisa e concreta de Engels é desvirtuada a cada passo na propagando e na agitação dos partidos socialistas “oficiais”, isto é, oportunistas. (LENIN, 1986, p.18)

Lenin (1986) traz a importância da ditadura do proletariado, isto é, a etapa logo após a destruição do Estado burguês, na qual surgiria um novo Estado “de transição” que teria o proletariado organizado como classe dominante e, devido ao desaparecimento de classes esse Estado proletário iria progressivamente sumir. Os trabalhadores necessitariam desse Estado proletário para quebrar a resistência dos exploradores, que mesmo depois da destruição do Estado burguês, ainda teriam forças mesmo que residuais para resistir à criação de uma nova sociedade sem classes. Segundo ele, a defesa da ditadura do proletariado como fase de transição essencial para a construção do socialismo é o que difere essencialmente o comunismo do anarquismo⁶, e não a defesa do definhamento progressivo do Estado, “ essa teoria do Estado parasitário” (p.37) não seria própria do anarquismo. Não haveria, assim, uma possibilidade de disputa por dentro da máquina do Estado burguês, “[...] a destruição da máquina burocrática e militar do Estado é a condição previa de qualquer revolução verdadeiramente popular” (p.48).

O *Dielo Naroda*, órgão do partido socialista-revolucionário, num artigo de fundo ultimamente publicado, confessa, com a incomparável franqueza da gente da “boa sociedade” caída na prostituição política, que, mesmo nos ministérios pertencentes aos “socialistas” (desculpem a expressão!), todo o aparelho administrativo funciona como antigamente, que nada ali mudou e que as reformas revolucionárias são sabotadas com plena “liberdade!”. Mas, mesmo sem essa confissão, acaso a história da participação dos socialistas—

⁶ Lenin (1986) também caracterizou a defesa do centralismo, ao invés do federalismo, enquanto elemento diferenciador do comunismo e anarquismo.

revolucionários e dos mencheviques no governo não é a melhor prova disso? E o que é característico é que, ocupando os ministérios ao lado dos cadetes, os srs. Tchernov, Russanov, Zenzinov e outros redatores do *Dielo Naroda* levam a imprudência ao ponto de contar publicamente e sem corar, como se fora uma coisa sem consequências, que nos seus ministérios nada mudou! [...]” (LENIN, 1986, p. 58)

Uma das grandes críticas tecidas por Bakunin, teórico anarquista, sobre a questão do Estado na teoria de Marx e Engels, da-se justamente na defesa empreendida pelos dois da ditadura do proletariado. De acordo com Bakunin (2003), o Estado e a revolução social estariam de lados opostos, nem o Estado mais democrático e popular seria verdadeiramente democrático, o Estado traria junto com si, a existência de uma massa condutora, formada pelos intelectuais, que se julgariam maiores entendedores dos direitos do povo que o próprio povo. O Estado então criaria uma disparidade que seria, segundo ele “[...] sinônimo de coerção, domínio pela força, camuflada, se possível, e, se necessário, brutal e nua.” (p. 33). Sendo assim, o objetivo de uma revolução não seria o fortalecimento de um “Estado proletário”, mas sim a aniquilação de todo e qualquer Estado:

Quanto mais um Estado se amplia, mais seu organismo se torna complexo e, por isso mesmo, estranho ao povo; por conseguinte, mais seus interesses se opõem àqueles das massas populares, mais o jugo que mantém sobre elas é esmagador, mais o povo fica na impossibilidade de exercer um controle sobre ele, mais a administração do país se afasta da gestão pelo próprio povo. [...] (Bakunin, 2003, p. 64)

Neste sentido, Bakunin tece duras críticas à defesa comunista, encabeçada por Marx e Engels, da necessidade da etapa da ditadura do proletariado. Diferentemente de Marx e Engels que alegavam que a ditadura do proletariado, isto é, de que a constituição do proletariado enquanto classe dominante seria uma fase de libertação, do fim dos privilégios da burguesia em busca de uma sociedade socialista, Bakunin, questiona afirmando que essa “constituição do proletariado como classe dominante” faz com que exista o domínio de uma classe por outra, então questiona-se, quem seria essa classe dominada pelo proletariado, possivelmente o campesinato, que nos escritos de Marx é

negligenciado, ao entendê-lo como pertencente à pequena burguesia, é colocado no papel de massa e não direção do processo revolucionário.

Em resumo, a concepção marxista defendida por Lenin de Estado entende-o enquanto um produto da contradição entre classes, um instrumento de dominação de uma classe sobre outra, é sustentado pelo monopólio da repressão e da violência. Bakunin concorda em certa medida com tais enumerações, entretanto avança no sentido de questionar a visão economicista de Marx, onde explicita que o Estado não é apenas um instrumento da contradição das classes, mas também, o produto da conquista, e seu objetivo é manter, reproduzir e ampliar esta mesma conquista. “A conquista é o princípio (no sentido lógico e histórico) e o fim (o objetivo) do Estado. Este elemento é fundamental, porque a característica inerente ao Estado não é “a violência abstrata”, mas a violência associada a um tipo de relação social concreta: a conquista e a dominação”. (VIA COMBATIVA, 2009, p.16)

Eis aí uma flagrante contradição. Se seu Estado é de fato um Estado popular, por que motivos dever-se-ia suprimi-lo? E se, por outro lado, sua supressão é necessária para a emancipação real do povo, como se poderia qualificá-lo de Estado popular? Ao polemizar com eles, nós os levamos a reconhecer que a liberdade, ou a anarquia, isto é, a livre organização das massas operárias, de baixo para cima, é o último objetivo da evolução social, e que todo Estado, inclusive seu Estado popular, é um jugo, o que significa que, por um lado, engendra o despotismo e, por outro, a escravidão. (BAKUNIN, 2003, p.90)

Apesar das divergências entre bakuninistas e marxistas-leninistas sobre o Estado, não há uma distinção sobre um caráter primordial no sentido da luta pela emancipação: não há, segundo as duas correntes, uma possibilidade real de disputa dentro do Estado burguês pois este teria uma função clara, a manutenção dos privilégios de uma classe sobre outra. Pensar no Estado como algo “disputável por dentro”, é, de certa forma, contradizer inclusive a teoria marxista, tal como o fizeram os socialdemocratas.

1.2.2 A importância da Educação como instrumento para domesticação

A Educação sempre foi permeada de disputas, afinal ao longo da história ficou claro que as proposições ideológicas são determinadas e determinantes da prática social que é existente e/ou almejada. Sendo assim, a educação insere-se no contexto social como uma estratégia política fundamental para a reprodução e legitimação teórica e filosófica da sociedade a qual se insere. (CURY, 1986)

Na sociedade capitalista, onde tem-se uma divisão de classes, burguesia e proletariado, que definem-se enquanto proprietários dos meios de produção e trabalhadores. A burguesia, que aprisiona os meios de produção para que assim possa legitimar a exploração daqueles que “nada tem além de sua força de trabalho”, caracteriza-se como a classe dominante nesse modo de produção. Essa classe dominante precisa de algumas questões básicas para conseguir manter-se no poder, caso contrário, aqueles que trabalham, ou seja, aqueles que realmente são produtores de riqueza, estariam mais propensos a rejeitar essa dominação. As principais formas de conseguir legitimar seu poder enquanto classe dominante está no poder da força, que Althusser (1992) denominou como os aparelhos repressivos do Estado (polícia, exército), e também o poder ideológico, aparelhos ideológicos do Estado (religião, cultura e principalmente as escolas). (ALTHUSSER, 1992)

A disputa ideológica encontra-se como fundamental para manter a suposta “paz” e tranquilidade do domínio da burguesia. Caso, a conquista ideológica não seja suficiente por conta das diversas intempéries vivenciadas na sociedade do capital (fome, pobreza, exploração), recorre-se à um segundo artifício que é a imposição da ordem pela força.

Pois bem, dentro dos principais aparelhos ideológicos citados, cultura, religião e escola, Althusser (1992) coloca que o aparelho ideológico escolar é o mais eficiente. A justificativa para isso seria o fato de que a escola está presente na vida dos indivíduos desde muito pequenos (alguns já iniciam a rotina escolar aos dois anos de idade) e seguiria “escutando” um mesmo discurso até a idade adulta. Além disso, desde a reivindicação da revolução francesa, baseada nas ideias iluministas, de universalização do acesso à escola, a escola abarca crianças e adultos de diferentes classes sociais. Para entendermos a dimensão da abrangência da escola, no Brasil, segundo dados do IPEA

de 2009, cerca de 98% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola, de 4 a 6 anos é um total de 81,3% e de 15 a 17 anos são 85,6% ⁷

Assim, é claro o porquê das constantes disputa em torno da educação pública estatal. A manutenção do aparelho ideológico escolar é de fundamental importância para a reprodução de um ideário que legitime classes sociais e reproduza um discurso meritocrático, ou seja para a manutenção do capitalismo. A partir da educação infantil tem-se a possibilidade de se difundir o discurso dominante. (ALTHUSSER, 1972)

Nesse sentido, a escola que serve para proliferar o discurso ideológico capitalista, pode servir como meio para contribuição de um papel reverso, o de questionamento da lógica posta e como mais um meio impulsionador da luta emancipatória. Esse papel da escola enquanto pólo de resistência não é unânime dentro do pensamento de esquerda, pois dialoga também com as distintas concepções de Estado.

Por exemplo, Gramsci acredita que a escola seja um aparelho ideológico do Estado burguês assim como o defendido por Althusser, Marx e Bakunin, sendo assim, um importante contribuidor da manutenção da lógica dominante. Entretanto, Gramsci, acredita na disputa de hegemonias no seio da escola e da sociedade, onde os intelectuais formados no seio da luta de classes e comprometidos e com a classe trabalhadora, que ele denomina de intelectuais orgânicos, estariam na escola com o objetivo de conscientizar as massas proletárias de sua dominação, fazendo no seio da escola estatal uma disputa ideológica fundamental para a transformação social.

Essa possibilidade de disputa no seio da escola, com o objetivo conscientizador sé questionada por diversos outros intelectuais. Ianni (1976), por exemplo, coloca que os intelectuais ficam, constantemente, presos a ideologia dominante pois são moldados por ela e também por que há uma resistência nos espaços escolares formais que acabam por impedi-los de trabalhar temas que contestem a realidade social de forma transformadora. Existe na sociedade a defesa da “neutralidade” em oposição à “doutrinação”, que tem como resultado uma tendência acrítica na qual os temas que se é permitido tratar na esfera escolar são aqueles que não contestam diretamente a lógica dominante, no qual a “solução” pode vir sem um grande conflito.

⁷ (<http://noticias.terra.com.br/educacao/ipea-98-das-criancas-de-7-a-14-anos-estao-nascola,0a081a4045cea310VgnCLD200000bbcceeb0aRCRD.html>)

Charlot (1983), corroborando com a análise de Ianni (1976), afirma que as escolas não têm capacidade de se libertarem enquanto reprodutora da ideologia, pois constantemente dependem de atores sociais, como as Igrejas, os partidos políticos, os empresários e do Estado. Essa dependência se dá também pela necessidade de financiamento, pois quem as apóia financeiramente ou é o Estado, no caso das escolas públicas, ou os empresários, no caso das particulares. Além disso, cabe ao agente social estatal ressaltar a importância da educação, bem como adequar o currículo das escolas às “necessidades” sociais, no caso, as do mercado.

1.3 Remando contra a maré: os objetivos para a educação autônoma e popular

Nesse tópico procuraremos refletir sobre as potencialidades da educação, trazendo diversas discussões filosóficas que entrelaçam-se acerca das possibilidades de mudança na sociedade, proporcionadas e impulsionadas pela educação. Vemos que uma das questões mais latentes na sociedade giram em torno justamente da função da educação, sendo uma das correntes mais preponderantes no cenário atual aquela que defende a educação como uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos, sendo assim, sentimos a necessidade de dedicar parte do estudo à essa reflexão.

Neste sentido, buscaremos trazer a polêmica no seio dos debates educacionais sobre a contradição entre autonomia e cidadania. Entre uma educação que vise a conscientização e uma educação que almeje servir de impulsionadora da luta. E, assim, debatermos sobre quais são os principais objetivos de uma educação libertadora.

1.3.1 Educação para autonomia ou para o exercício da cidadania?

Nas reflexões acerca da educação os conceitos de autonomia e cidadania são frequentemente igualados como uma se fossem uma coisa só. Reivindicar uma escola cidadã, ou uma escola que forma cidadãos críticos virou “uma espécie de lugar comum” (Tonet, 2005) entre os defensores da educação. Entretanto, pouco reflete-se sobre qual a

origem do termo cidadania e quais as implicações dessa reivindicação dentro da esfera educação popular.

De acordo com Tonet (2005), a conceituação de cidadania teria uma origem liberal na qual pressupunha que todos os homens seriam iguais e livre por natureza, logo, potencialmente cidadãos. Na análise liberal a desigualdade social é considerada legítima, sendo assim, ao buscar a cidadania os homens estariam buscando uma amenização de conflitos e desigualdades mas não seu fim.

Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior do qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social (TONET, 2001, p.51)

Autores da “esquerda democrática”, como por exemplo Chauí, Wood, utilizam o conceito de cidadania como um conceito progressistas e não o consideram como próprio do capitalismo. Para eles, a busca pela cidadania seria uma conquista do proletariado sob a burguesia, à escola caberia a função de educação cidadãos críticos que questionariam toda a lógica desigual que está posta, seria uma busca pela hegemonia. Educando para cidadania estaríamos, cada vez mais, educando cidadãos ativos que progressivamente conquistariam espaço na sociedade, contribuindo para modificá-la. (TONET, 2005)

Tonet (2001), em contraponto aos intelectuais da esquerda democrática, ressalta em seus estudos que o conceito de cidadania estaria ligado à sociabilidade burguesa, sendo previsto, dentro dessa lógica, a “crítica social”, mas com um teor distinto da crítica advinda dos setores que buscam o rompimento com a sociedade de classes. Poderíamos pensar nisso como uma crítica consentida, uma crítica para melhorar as condições de vida dentro da atual sociedade, mas sem, tocar no cerne da questão que é a oposição capital trabalho, raiz da exploração, e, muito menos, propor métodos de luta efetivos. Segundo o professor, a razão para a esquerda democrática não conceber a cidadania como um direito burguês se dá pelo fato de esta visão ideológica desatrelar

economia e política, “ [...] o pressuposto marxiano, ao contrario, é de que há uma dependência de *caráter ontológico* [...]” (p.59) da política com a economia. Essa concepção cidadã da “esquerda democrática”, ou social-democrata, está diretamente vinculada com uma concepção de conquista do Estado, de transformação “por dentro”, o que faz todo o sentido quando relacionado ao projeto de educação defendido, educação que “transforme” os alunos em cidadãos, ativos e críticos.

Em contrapartida, ao traçarmos uma linha que entende o Estado não como um amenizador de conflitos, perfeitamente disputável, mas sim como o símbolo da contradição de classes, tal como Marx, Lenin e Bakunin expressaram e tal como foi discutido no tópico anterior, chegamos a necessidade de defendermos uma educação distinta. Tonet (2005) traz essa importância de que a esquerda socialista posicione-se de forma mais avançada, que reivindique uma escola que eduque para a liberdade plena e para emancipação. Entendendo liberdade como algo dinâmico e distinto do sentido liberal de liberdade, de poder, individualmente, fazer o que quiser dentro da sociedade, a liberdade de explorar, a liberdade de ser explorado, por exemplo. A liberdade plena tem a ver com autodeterminação, com autonomia, com trabalho "associativo", e não como trabalho alienado. Liberdade plena significa liberdade também individual, mas essencialmente coletiva.

1.3.2 Princípios e objetivos de uma educação livre

Temos, então, a missão de refletir o que significa educar pra liberdade no contexto da educação. Como foi explicitado no tópico anterior, a educação, quando formal dentro de uma sociedade de classes, serve aos interesses daqueles que dominam. Bakunin (1896), por exemplo, argumenta que na sociedade onde há uma divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, sempre haverá os ‘gênios’ que têm acesso à educação de qualidade, que dominarão os outros. O anarquista coloca que os professores, como seres formados dentro de uma sociedade, reproduzem a “opinião pública”⁸, logo a instrução que eles dariam nas escolas, teriam esse caráter de reprodutor da ideologia burguesa. A escola, assim como os indivíduos são reflexos da

⁸ O termo opinião pública pode ser equiparado a ideologia burguesa

sociedade, portanto, em uma sociedade capitalista não haveria possibilidades de ocorrer uma educação nos moldes socialistas, e emancipadora por si só.

“Os operários farão sem dúvida todos os esforços possíveis para terem acesso à instrução, nas condições materiais em que se encontram presentemente. Mas, sem se deixarem levar pelos cantos de sereia dos burgueses e dos socialistas burgueses, concentrarão antes de mais nada todos os esforços sobre a grande questão da sua *emancipação econômica*, que deverá ser a origem de todas as outras emancipações.” (BAKUNIN, 1896, p.52).

O educacionismo, que acredita que podemos mudar o mundo através da educação, traz uma questão que é muito pautada dentro dos movimentos, reivindicam uma educação que vise conscientizar os alunos, traz a visão de educação como algo libertador por si só, visto que a conquista da consciência é algo emancipador e aqueles que exploram, apenas o fazem por não ter consciência de o fazê-lo. É necessário ter em mente que a educação por si só, ao contrário do que defendem os educacionistas, não transforma o mundo. Meszáros (2005) critica a visão da emancipação através da educação, pois dentro dessa perspectiva, a emancipação seria algo individual e desconsideraria a luta de classes, a presença de interesses distintos dentro da sociedade. Ora, não é por falta de acesso a educação que a burguesia não abre mão de seus privilégios em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, mas sim porque é de seu interesse manter a propriedade privada, que garante as desigualdades e conseqüentemente a exploração da força de trabalho do não proprietários.

Uma das maiores contribuições de Freire (2010) vai justamente no sentido de questionar a função meramente conscientizadora da escola e do professor, onde, ao defender uma pedagogia do oprimido, Freire, coloca em evidencia a importância de se considerar os saberes acumulados pelos oprimidos, pelos trabalhadores, questionando a visão do indivíduo como uma tábula rasa. Freire (2010) coloca que não devemos crer que a libertação de um homem será dada por outro, mas sim por eles mesmo em coletivo.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si

mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 2010, p.58-9)

Assim, é necessário colocar que para a construção de uma educação libertadora precisamos partir de alguns princípios ideológico e metodológicos básicos. Primeiramente, é necessário avançar na função conscientizadora da educação e dar a ela uma função vinculada a práxis, tal como evidenciado na citação de Freire (2010). A educação precisa educar para a luta, e não meramente para aflorar a criticidade. A luta cotidiana vivenciada pelos movimentos sociais, pelos trabalhadores ela é um processo educativo e, numa relação dialética, devemos defender uma educação que evidencie a importância da luta, que a instrumentalize teoricamente, e uma luta que eduque para a construção de uma nova sociedade.

Outro requisito da escola para a liberdade é também a troca de saberes sistematizados cientificamente e os saberes acumulados na prática cotidiana. Evidenciar os conhecimentos dos trabalhadores não é negar o conhecimento científico, pelo contrário, é necessário que os trabalhadores tenham pleno acesso ao conhecimento científico bem como possam contribuir com ele, trazendo-o para o seu cotidiano e defendendo seus interesses. Uma educação libertadora tem que contribuir para a autonomia crítica dos trabalhadores.

Sendo assim, gostaríamos de deixar claro em nosso estudo, que no nosso entendimento uma educação dentro do capitalismo que se proponha libertadora, é aquela que impulsiona a luta dos trabalhadores em sua constante busca para a emancipação político/econômica, pois a emancipação ideológica e moral não é possível sem que as amarras materiais, sem que o trabalho alienado, seja superado.

CAPÍTULO 2: Educação do Campo: um projeto de educação socialista?

Políticas verticalizadas, vindas de cima para baixo, fazem parte da realidade da educação na zona rural brasileira desde o império, entretanto ganham força no Estado Novo e na ditadura militar. Este último período descrito, marcado por uma grande imposição do Estado e influenciado por organismo internacionais, mostra que, apesar das fortes imposições no espaço agrário brasileiro, os trabalhadores não se rendem e não as recebem de maneira inerte. Percebe-se que ao passo que a classe dominante se organiza, com apoio do Estado, para defender seus interesses, os trabalhadores também criam formas de organização nas quais pensam um projeto de sociedade que é oposto ao projeto burguês. Na tentativa de pensar a sociedade sob uma ótica dos trabalhadores surge a Educação do Campo, movimento que questiona a forma como vem se dando a educação rural, que apenas prepara para o mercado.

Para entender esse processo, nesse tópico tem-se como objetivo analisar a trajetória da Educação do Campo, observando os avanços nas políticas de educação voltada para o rural, para assim, compreendermos historicamente, as disputas sobre os diferentes ideais a respeito do campo brasileiro. Assim, antes de adentrarmos na discussão sobre a Educação do Campo avalia-se como fundamental entender como se deu o contexto de seu surgimento. Para, a partir de então, entrar necessariamente no que se propõe a Educação do Campo e entender qual seu diferencial em relação as outras políticas educacionais voltadas para o campo.

2.1 A trajetória da Educação Rural no Brasil

O modo de produção capitalista desenvolve-se em um sentido que prioriza a industrialização e a urbanização. A industrialização aparece como símbolo de desenvolvimento e junto à ela a cidade torna-se o *locus* da civilidade e modernidade. Desenvolvimento e urbanização andam lado a lado e as consequências para o campo aparecem já nos primeiros ensaios de industrialização no Brasil.

Devido às precárias condições de vida no campo, a predominância da grande unidade produtiva, o latifúndio, e o acesso à terra restrito aos que podem comprar, inicia-se, junto à industrialização/ urbanização brasileira, um intenso processo de êxodo rural. A população do campo, que já não consegue permanecer no campo, que foi expulsa de suas terras, ou em busca de melhores empregos na cidade, se encontra cada vez mais abandonadas, em locais de moradia/trabalho precário. O campo, e principalmente os povos do campo são negligenciados no que se refere a políticas públicas sociais e os projetos que visam o acesso e desenvolvimento da educação no campo brasileiro são escassos.

De acordo com Ribeiro (2010), os investimentos em educação na zona rural brasileira não se constituíram como prioridade, permaneceram ocupando um papel marginal na totalidade das políticas públicas. Apenas durante o Estado Novo, nas décadas de 1930 e 1940 que pode-se datar uma maior formulação de políticas para a educação no campo. À esse processo de formulação de políticas educacionais que aparece desde o Estado Novo até meados dos anos 1990 é dado o nome de Educação Rural.

A escolarização elementar, através de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série, historicamente oferecida aos filhos dos agricultores, aparece como apêndice da legislação educacional pelo menos até os anos de 1990. Como objeto de estudos e pesquisas até esse mesmo marco, essa modalidade de escolarização é identificada como educação rural. (RIBEIRO, 2010, p.39)

A Educação Rural, assim denominada, nasce inspirada e fundamentada nos pressupostos de uma corrente teórica educacional que vinha ganhando força no cenário brasileiro, a Pedagogia Nova. A Pedagogia Nova, que Saviani (1988) define por uma teoria não-crítica⁹, consolida-se através de uma crítica à Pedagogia Tradicional. Segundo os formuladores da teoria escolanovista, se a escola não estaria servindo para

⁹ Segundo Saviani (1988) as teorias não-críticas são aquelas que não concebem a sociedade como uma sociedade dividida em classe sociais e, por isso, não entendem que a marginalidade vivida pela maioria da sociedade é inerente ao sistema econômico capitalista. Assim, enxergam a educação como capaz de garantir a autonomia e através da difusão dela, seria possível a construção de uma sociedade igualitária. Em contrapartida, as teorias críticas, ao analisarem a sociedade através de um viés classista, relacionam a educação à estrutura social e, portanto, ela não estaria servindo para a autonomia e o fim da marginalização, mas sim “cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.” (p.16)

acabar com a marginalidade, seria porque o método tradicional era falho e inadequado, assim, seria necessário cria-se um novo método capaz de cumprir a função de equalização social, própria da escola.

Ao modificar o sentido da marginalidade, a Pedagogia Nova, traz novos desafios para a escola. Entendem que o marginalizado é o excluído, o diferente, o anormal e assim para que a educação realmente contribua com a sociedade ela deve servir para fazer com que a anormalidade não seja mais vista como algo negativo, mas sim aceito. Para isso, a escola precisaria modificar radicalmente sua estrutura na qual o professor deixa de ter um papel central e passa a ser um estimulador, e o processo de aprendizagem se inicie através dos alunos.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1988, p.21)

Ao modificar o foco das desigualdades econômicas para as desigualdades individuais, a pedagogia nova acabou legitimando as classes sociais. Devido ao alto custo de manutenção das escolas sob essa nova teoria, Saviani (1988) aponta que esse movimento em vez de minimizar as desigualdades, acabou oferecendo uma educação especializada para a elite e precarizando a educação destinada à população de baixa renda. A influência desta pedagogia sobre as escolas que não tinham condições financeiras de mantê-la, que em geral recebem os filhos da classe trabalhadora, foi nefasta, pois segundo Saviani (1988), disseminou-se um afrouxamento da disciplina e “despreocupação com a transmissão de conhecimento” (p.22).

A Pedagogia Nova cria na Educação Rural um movimento denominado Ruralismo Pedagógico. O Ruralismo Pedagógico tinha como objetivo inserir o homem do campo no processo produtivo moderno. O movimento partia do pressuposto que a escola não tinha conseguido “elevar de nível as populações do campo” (AZEVEDO *apud* FREITAS, 2007) nem estava sendo eficiente no processo de fixação e integração dos camponeses em local de moradia.

A conjuntura do Brasil na época em que o Ruralismo Pedagógico se sistematizou era de um crescente processo de urbanização e industrialização acompanhado de um intenso êxodo rural e, mesmo que ainda incipiente, transformações tecnológicas no campo. Neste sentido, o ruralismo pedagógico tinha como preocupação minimizar a migração campo-cidade com o intuito de dar uma resposta, uma solução para o crescente inchaço das cidades e o aumento da mão-de-obra excedente, não absorvida pelo mercado de trabalho.

De acordo com Freitas (2007) o ruralismo pedagógico fracassou em seu objetivo de conseguir que a escola rural tivesse a “missão salvadora de fixar o homem à terra apesar das transformações sociais, políticas e econômicas da época” (p.11). Havia uma necessidade de legitimar e adaptar a população camponesa a subordinação decorrente da expansão capitalista na agricultura. Era necessário que essa escola “educasse” para esse novo modelo e isso não foi alcançado principalmente em decorrência da concepção evolucionista dos formuladores das políticas que viam o campo como local de atraso, e o desenvolvimento rural desnecessário pois o campo seria uma fase pré-capitalista. (RIBEIRO, 2010)

A entrada de empresas agropecuárias devia vir acompanhada de projetos educacionais eficazes que capacitasse trabalhadores para trabalhar dentro desse novo processo produtivo e além disso, “educassem” os trabalhadores para utilizarem os novos produtos destinados ao cultivo ofertados por tais empresas. A consolidação de um eficiente projeto educacional que atingisse esses objetivos não podia parar, devido a isso, outros projetos foram criados nesse sentido. Os mais significativos deles ocorreram por meio de uma parceria entre o governo brasileiro (representado pelo Ministério da Agricultura) e o governo norte-americano (representado pelo *Inter-American Foundation Incorporation*) (RIBEIRO, 2010) (FREITAS, 2007)

Entre os projetos de maior expressividade podemos observar a CBAR (Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais), criada em 1945, tendo como responsáveis os Ministérios da Agricultura, da Saúde e da Educação, e contava com o apoio norte-americano. A CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), criada em 1952, originou-se através de uma parceria entre a UNESCO, o MEC (Ministério da Educação), os Ministérios da Agricultura e da Saúde, além de contar com apoio norte-americano (RIBEIRO, 2010) (FREITAS, 2007). A CNER “propunha educação fundamental para a ‘recuperação total do homem rural’ e reformas da estrutura agrária, sua ação era regida pelo objetivo de substituir uma cultura por outra, mediante educação de base, instrumento de aculturação de populações” (Calazans; Castro; Silva, 1981, Nota de Rodapé nº 16, p. 194). Tem-se em 1955 a criação do SSR (Serviço Social Rural), também com apoio norte-americano e tendo como responsáveis também os Ministérios da Agricultura, Saúde e Educação.

É importante lembrarmos que a elaboração das propostas educativas da Educação Rural se dá em conjunturas que acabam por influenciar os objetivos dos projetos. Segundo Ribeiro (2010), existem duas principais fases da Educação Rural, a primeira delas se dá entre os anos 1930 e 1940. Essas décadas caracterizadas pelo período entre guerras e a eclosão da Segunda Guerra Mundial foi marcado por uma forte crise econômica e, devido a isso eclodiam diversos conflitos, a educação Rural teria, portanto, um importante papel na tentativa de contê-los. Sendo assim, essa fase da Educação Rural que tem o Ruralismo Pedagógico como base da formulação das propostas educativas, objetivava conter tais conflitos, além de fixar o homem do campo à terra, na tentativa de minimizar o êxodo rural.

A segunda fase caracterizada por Ribeiro (2010) vai das décadas de 1950 a 1960. A situação internacional era de uma tensão e polarização entre o “mundo capitalista” e o “mundo comunista”, a fase conhecida como Guerra Fria. No Brasil passa-se pela fase conhecida como substituição de importações, o primeiro “boom” da industrialização brasileira. Assim a Educação Rural passa agora a ter um objetivo distinto, ao mesmo tempo que o governo norte-americano, com apoio do governo brasileiro, utiliza-se da educação como arma ideológica na tentativa de barrar o avanço

do comunismo, tem-se a necessidade de capacitação de mão-de-obra para lidar com essa nova situação brasileira.¹⁰

Segundo Ribeiro (2010), a CBAR e a SSR tinham como estratégia a formação de mercado consumidor para os produtos norte-americanos destinados à agricultura. Se, por um lado, era ensinado novas técnicas “mais modernas” aos agricultores, por outro, tais técnicas acabavam por criar uma enorme dependência dos agricultores para com os produtos comercializados pelos estadunidenses.

Tanto no primeiro [período], o do “ruralismo pedagógico”, quanto no segundo, o do nacional desenvolvimentismo, pode-se constatar um interesse pela educação rural, com a participação do Ministério da Agricultura, sendo, no primeiro caso, orientada para a vocação “ruralista” do país e, no segundo, para o “desenvolvimento da personalidade individual e a integração do aluno à sociedade”. **Interessante destacar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que foi conquistado pelos movimentos sociais do campo, em 1998, esteja, também ligado ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério da Educação – MEC** (RIBEIRO, 2010, p. 174, *Grifo Nosso*)

Abaixo temos uma tabela extraída da pesquisa de Freitas (2007), que sintetiza as principais ações de Educação Rural no Brasil:

¹⁰ Importante lembrar que haviam disputas sobre projetos de educação dentro da sociedade nessa época assinalada. Havia de um lado, um grupo mais “progressista” que tinham a concepção da importância de se pensar em “educação para o desenvolvimento e para o trabalho, preparando a população para o ingresso consciente no processo político através de suas organizações” (Calazans, 1993, p.36). Entretanto, o segundo grupo, de visão política mais conservadora, entendia a educação como investimento das organizações externas e, sendo assim, essas estavam corretas em exigir o retorno almejado. As posições desse segundo grupo, que atendia aos anseios da classe dominante, acabaram ganhando e se concretizando nas políticas públicas educacionais da época. (RIBEIRO, 2010)

Tabela I: Propostas educativas para o campo

Período/Década	Proposta Educativa/Ensino	Responsáveis
30 e 40	Ruralismo Pedagógico	Pioneiros da Educação Nova/apoio de alguns políticos
40	1945 - Criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das populações Rurais (CBAR);	Ministérios da Agricultura e da Educação e Saúde, com o apoio norte-americano
	1948 - Criação da Associação de Crédito e Assistência Técnica Rural de Minas Gerais (ACAR-MG). A partir daí outras foram sendo criadas.	
50	1952 - Criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)	Ministérios da Agricultura e da Educação e Saúde, com o apoio norte-americano
	1955 - Criação do Serviço Social Rural (SSR)	
	1956 - Criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica (ABCAR)	
60 e 70	Proliferação de programas para o meio rural, com alcance local	Diversos Organismos responsáveis por sua execução/ Financiamento Externo
Final de 70 e 80	II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1) PRONASEC; 2) EDURURAL.	Governo Federal/ Financiamento do BIRD

Fonte: Freitas, 2007.

Calazans; Castro; Silva (1981), Freitas (2007) e Ribeiro (2010) defendem que a Educação Rural no Brasil fracassou. Entre as razões apontadas para esse fracasso pode-se destacar: 1) A errônea visão dos formuladores dos projetos da educação como redentora, como se através dela as diversas “carências dos camponeses” pudessem ser

supridas;¹¹ 2) Visões equivocadas sobre o homem do campo, onde o viam como intrinsecamente individualista e incapaz de estabelecer laços sociais de solidariedade; 3) Criação de políticas sem a participação das populações envolvidas. Não levou-se em conta os sujeitos e realizaram-se políticas de ação verticalizada; 4) Iniciativas da Educação Rural era realizada por entidades estrangeiras, em geral estadunidenses. Estas sob a concepção de que as populações camponesas estavam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, criaram ações voltadas justo para a “integração ao progresso”, progresso este que só seria possível com o desenvolvimento capitalista; 5) As instituições condutoras das políticas educacionais não tinham autonomia para adaptá-las às peculiaridades locais. Entretanto, cabe ressaltar que o "fracasso" da Educação Rural ocorre se a analisamos enquanto educação com um potencial popular. Neste sentido, consideramos importante deixar claro que, apesar da ânsia dos educadores populares a Educação Rural serviu ao que à ela foi proposto. Ou seja, a Educação Rural por não ter como fundamento servir aos camponeses e sim ao avanço do capital, não fracassou em seu objetivo e utilizou-se também das metodologias necessárias para tal.

[...] recebiam os ‘pacotes’ prontos sem poder interferir em seus objetivos, conteúdos, metodologias. Assim, os repassavam às escolas, aos centros comunitários, às paróquias e aos sindicatos de trabalhadores rurais, que eram tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos ‘pacotes’. (RIBEIRO, 2010, p.171)

2.2 Resistência dos trabalhadores às imposições na agricultura e na educação

As diversas ações do Estado brasileiro, dos detentores do capital e das organizações imperialistas no campo não foram recebidas pelos trabalhadores de forma passiva e sem contestação. Tanto no âmbito educacional quanto na luta pela terra e trabalho no campo haviam trabalhadores organizados na tentativa de resistir às

¹¹ De acordo com Ribeiro (2010), os formuladores das políticas caracterizavam o trabalhador rural como um carente completo, carente de alimentos, informações, saúde, contato com o exterior e carente de laços sociais.

investidas do capital. Se, por um lado, existia uma apropriação precarizante do Estado à Pedagogia Nova¹², existiam de outro, movimentos de educadores que buscaram construir uma educação verdadeiramente popular.

No campo, na década de 1930, período coincidente com início da popularização das políticas por Educação Rural, mais precisamente durante o período do ruralismo pedagógico, os comunistas brasileiros, organizados na Aliança Nacional Libertadora (ANL), traçaram uma política ideológica que abarcava trabalhadores urbanos e rurais e defendia a expropriação dos latifundiários e buscava proteger os pequenos e médios proprietários. A Aliança Nacional Libertadora, devido a sua orientação comunista, foi perseguida durante o governo Vargas, entretanto continuou atuando na clandestinidade durante vários anos. (RIBEIRO, 2010).

A indignação com a falta de acesso à terra, educação, e em busca de condições dignas de trabalho e de vida não foi esquecida pelos camponeses durante os anos da ditadura varguista e governos posteriores. Em 1954 foi criada pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTAB). A ULTAB, de acordo com Oliveira (2007), tinha como objetivo coordenar as associações camponesas então existentes. A conjuntura da época mostrava uma ampla e variada existência de associações de trabalhadores rurais, “Em 1959, num balanço realizado pela mesma ULTAB, relaciona-se a existência de 122 organizações independentes, reunindo 35 mil trabalhadores rurais, e 50 sindicatos, reunindo 30 mil...” (RUGAI BASTOS, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2007). O Partido buscava com a ULTAB articular e organizar os camponeses na tentativa de unificar os processos de luta na busca da construção da revolução democrático-burguesa, etapa entendida como fundamental para alcançar a revolução socialista.

¹² De acordo com Saviani (1988), a pedagogia tradicional foi fundamentada sob a concepção essencialista. Nessa concepção, há uma defesa de que a igualdade entre os homens é algo essencial, é a essência das relações humanas. Esse raciocínio, que pressupõe a igualdades dos homens, inspirou a burguesia (classe revolucionária no feudalismo) a fundar seu ideal de liberdade e igualdade. Na educação, o essencialismo trouxe a necessidade de escolarizar todos os homens, pois sob a lógica burguesa, “Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática”. (p.51)

Com a ascensão da burguesia como classe dominante, esta cria estratégias para manter-se no poder. Assim, cria um projeto de educação que nega a concepção essencialista de que “somos todos iguais” e cria uma nova pedagogia que, ao invés de fundar-se no igualitarismo legítima as desigualdades. “Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, legítima as desigualdades, legítima a dominação, legítima a sujeição, legítima os privilégios [...]” (p.53)

No ano de 1955, durante a presidência de Juscelino Kubitschek, dá-se o surgimento da primeira Liga Camponesa, a Liga Camponesa da Galileia. Segundo Oliveira (2007) a Liga Camponesa da Galileia ocorre devido a uma insatisfação dos arrendatários do Engenho da Galileia, que percebem que o preço anual do aluguel que pagam ao dono das terras é quase que equivalente ao preço da venda da terra. Os arrendatários veem-se constantemente endividados, se unem para resolver a situação e, contatam um antigo membro do PCB, para adquirir o engenho. Formam, a partir de então, uma associação, uma sociedade de auxílio mútuo que tinha, primordialmente, como objetivo a fundação de uma escola e a constituição de um fundo funerário.

A necessidade de conseguir não apenas a terra, mas também formas de permanência autônoma no campo, fica expressa já na constituição da primeira liga camponesa. Além da reivindicação material mais imediata, a permanência na terra, há uma evidente preocupação por parte dos camponeses para com a educação. Em uma entrevista de Julião, advogado das ligas camponesas e nome de referência quando estuda-se a organização, isso fica claro:

Em verdade, a Liga da Galiléia era para ver se podia pagar uma professora para alfabetizar os filhos do pessoal, pra conseguir crédito para enxadas e para comprar algumas coisas necessárias. Os camponeses fizeram uma cooperativa muito simples, via-se a marca da mão deles, e o juiz acabou aprovando a associação. (OLIVEIRA, 2007, p.107)

As ligas camponesas, foram um marco na resistência dos trabalhadores no campo. A partir delas reforma agrária deixa de ser um assunto de intelectuais da academia e de setores do governo e passa a ser protagonizada pelos trabalhadores. Estes, organizados nas ligas camponesas, já não esperam mais, a nova ordem é a “reforma agrária radical” encabeçada nas palavras de ordem “reforma agrária na lei, ou na marra”. (RIBEIRO, 2010)

Em 1960 surgiu, no estado do Rio Grande do Sul (RS) no município de Encruzilhada do Sul, outro significativo movimento no campo. O Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), surge em meio à tentativa de retomada das terras dos agricultores por parte de um latifundiário. Os 1800 hectares abrigavam na época mais de

300 famílias. A partir desse fato, os agricultores sem terra começaram a organizar-se em diversos município do RS, pressionando através de acampamentos, a desapropriação. O Master ganhou apoio do então governador do estado Leonel Brizola e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).¹³

As décadas de 1950-60 marcam também uma enorme mobilização no movimento educacional. Esse período, denominado de populismo, foi marcado por projetos de alfabetização “associadas ao que se pretendia como conscientização” (RIBEIRO, 2010, p. 62). Inspirados primordialmente no método Paulo Freire, os educadores populares objetivavam a construção de um projeto de desenvolvimento nacional.

Nesse período, Freire elabora a Pedagogia do Oprimido. Que surge em um contexto mundial na qual ocorrem diversas guerras de libertação nacional. Países que ainda eram colônias, tais como a Argélia, iniciam guerras contra seus colonizadores. Freire enxerga a realidade brasileira como dependente, com um povo ainda culturalmente e educacionalmente dominados. Sendo assim, constrói a Pedagogia do Oprimido no sentido de buscar acabar com a “educação do colonizador”, em busca de uma educação que visasse a emancipação nacional. A Educação Popular, desse período compromete-se com a emancipação nacional, esquecendo-se ou mesmo isentando-se de tratar os antagonismos de classe, que já eram latentes no Brasil. (RIBEIRO, 2010)

Por outro lado, a pedagogia do oprimido e o método de alfabetização de Paulo Freire trazem um avanço, do ponto de vista pedagógico e, de certa forma de empoderamento. É a primeira vez que os educandos, trabalhadores urbanos e, principalmente camponeses, são colocados como sujeito no processo educacional, conscientizando-os de que são sujeitos que necessitam questionar sua vida e sua realidade:

Através de um processo de conscientização, esses poderiam inserir-se na construção de um projeto nacional. Porém, não se pode dizer que essa educação popular se caracteriza pela *autonomia*, porque não é obra dos sujeitos alfabetizando, embora dela participem. A *liberdade*, a *autonomia* e a *emancipação*, nessas experiências, só fazem sentido em relação ao projeto

¹³ <http://www.mst.org.br/node/10167>, acesso em junho de 2014

nacional desenvolvimentista em que estavam inseridas. (RIBEIRO, 2010, p. 65)

O contexto, durante o governo Jango (1961-1964), era de profunda mobilização. Tanto os camponeses se organizavam em torno da luta pela reforma agrária, quanto o presidente também objetivava concretizar a mais complexa e importante reforma de base, a reforma agrária. No âmbito educacional não era diferente, o Movimento por Educação de Base (MEB), influenciado pela pedagogia freiriana, tinha como meta “oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a Reforma Agrária” (FREITAS, 2007, p.17).

O trecho abaixo mostra parte de uma mensagem ao Congresso Nacional remetida pelo Presidente da República na abertura da sessão legislativa de 1962. Nesse discurso, João Goulart demonstra sua preocupação com o trabalhador do campo, com o empresário rural, enfim com a situação rural brasileira.

Quer na imprensa, quer por onde ando, nos diferentes pontos do território nacional, nos comícios que frequento, nas assembleias sindicais a que compareço, quer nas audiências que concedo, quer nas conversas que mantenho com cidadãos de todas as classes, quer nos milhares de cartas e mensagens a mim dirigidas, o reclamo de reformas é permanente, sobretudo da reforma agrária. Também aos ouvidos de Vossas Excelências não é estranho esse veemente apelo, e por isso creio juntar-me à sensibilidade das correntes políticas do País para pedir, Senhores Congressistas, o melhor da atenção de Vossas Excelências, para a solução do problema do campo, do trabalhador rural, do empresário rural. A gravidade do problema exige que iniciemos, ainda este ano, a grande – e sistemática – campanha de reorganização agrária e de desenvolvimento rural. O exame da questão agrária no Brasil revela a existência, no campo, de diferentes tipos de tensão social. [...] A reforma agrária, com o sentido de multiplicar o número de pessoas diretamente interessadas no maior rendimento da exploração agrícola, e de possibilitar a acumulação de poupanças por parte daquela categoria social que, no regime de terras ora vigente, vive abaixo do limite mínimo de subsistência, dará grande impulso à implantação de uma

agricultura moderna, em bases nacionais. Permitirá, como consequência, o oferecimento de maior quantidade de produtos da terra e maior consumo dos produtos das indústrias brasileiras. Dessa forma, através de processos legais e legítimos, será possível alcançar o equilíbrio socioeconômico do País e proporcionar às populações do campo o nível de dignidade que dá conteúdo ao princípio da igualdade nas democracias. (D'ALENCOURT NOGUEIRA, 2006:73/74 *apud* OLIVERIA, 2007, *grifo nosso*)

As revoluções socialistas do século XX (revolução russa de 1917, chinesa de 1949, cubana de 1959, etc.) tinham uma clara conexão com o avanço da luta camponesa. Sendo assim, a conjuntura que se encontrava o Brasil apontava que uma revolução socialista poderia ocorrer caso nenhuma medida fosse tomada. Nessa época, os Estados Unidos haviam iniciado sua política preventiva de avanço do comunismo, colocava em prática a Doutrina Monroe, sendo assim, qualquer movimento interpretado como comunista havia de ser exterminado. Dentro desse quadro de mobilização por parte do campesinato, e propagação pelo governo da importância da realização da reforma agrária, a elite agrária brasileira também se organiza e rapidamente ganha apoio e incentivo estadunidense. Ora, o comunismo ganhava força e com isso, a hegemonia norte-americana encontrava-se ameaçada. A “solução” encontrada por parte da elite e do governo norte-americano foi financiar o Golpe Militar de 1964 (GASPARI, 2002).

A ditadura militar, ao se instaurar, traz consequências nefastas aos movimentos dos trabalhadores. Perseguições políticas, tortura, exílio eram a realidade de quem estava envolvido em projetos de educação popular, em movimentos de trabalhadores no campo ou na cidade. Entretanto, a resistência persiste em vários setores. Segundo Freitas (2007) a Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base – CEBs; Comissão Pastoral da Terra – CPT) foi um importante espaço de resistência na luta por educação e reforma agrária durante esse período. Além dela, pode-se destacar os movimentos estudantis (UNE), sindicais (a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG), culturais e as resistências indígenas e camponesas frente ao avanço da fronteira agrícola e as expropriações no campo e movimentos educacionais (Pedagogia da Alternância),

No que tange à educação popular durante a ditadura militar pode-se observar uma mudança de paradigma em relação ao período anterior, o populista. Se nos anos

1950-60, a educação popular tinha uma forte crença no Estado como um ente provedor e capaz de gerar uma realidade mais igualitária, a partir dos anos de 1964 a descrença em relação à possibilidade de uma educação popular dentro das escolas estatais é um fato. Os educadores enxergam a educação estatal como autoritária, distanciada da realidade dos alunos e negligente em relação aos saberes populares.

Os movimentos começam a organizar-se para resistir à ditadura. Igreja e organizações sindicais promovem seminários na tentativa de organizar os trabalhadores. O objetivo central da Educação Popular deixa de ser a construção de um projeto de desenvolvimento nacional e passa a ter como meta formar lideranças nas oposições sindicais e para disputa político-partidária com um importante eixo, derrubar o regime militar. (RIBEIRO, 2010)

A redemocratização traz a rearticulação dos movimentos sociais e educacionais. Em 1984, surge o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), que atualmente é um dos maiores movimentos sociais do mundo. Os partidos de esquerda voltam a legalidade, os exilados já podem retornar ao país. Entretanto, no que tange à educação popular, esta sofre um esfacelamento. A partir dos anos 1990, há, segundo Ribeiro (2010), um enfraquecimento das centrais sindicais e a Igreja Católica entra em uma fase conservadora depois da eleição de João Paulo II ao papado. A Igreja que teve importante papel durante a ditadura, se aliando aos movimentos sociais, retirou, por ordem do papa, a maioria de seus apoios aos movimentos sociais e de educação popular.

Desde então, o MST vem se caracterizando como um dos principais movimentos populares que se preocupam com a educação popular. Desde sua criação, já traz dentro de suas inquietações a preocupação com a educação nos acampamentos e assentamentos. O movimento vem elaborado propostas pedagógicas, bem como criando estruturas dentro dos acampamentos que possibilitem aos acampados e filhos de acampados o acesso a educação. Um importante exemplo são as escolas itinerantes.

O início das atividades educativas do MST tinha como objetivo evitar que as crianças, que não tinham acesso à escola formal oficial, se expusessem aos perigos da estrada. Além disso, objetivavam discutir com as crianças sobre a luta que estavam participando. (CAMINI, 2009)

A primeira escola legalizada dentro de um assentamento se deu a partir da ocupação de famílias na cidade de Encruzilhada Natalino (RS), em 1982. As famílias

contavam com 180 crianças em idade escolar e estas estavam impedidas de frequentar as escolas oficiais. Devido a esse fato, os acampados se mobilizaram e exigiram da secretaria de educação do município a construção de uma escola no assentamento. A segunda escola, também foi fundada no estado do Rio Grande do Sul, mas dessa vez no município de Sarandi, na Fazenda Annoni, em 1985.

Na ocupação da Fazenda Annoni, os acampados encontraram empecilhos para a construção da escola. Primeiramente, pediram ajuda ao poder público, o primeiro procurado foi o prefeito da cidade que negou a possibilidade da participação da prefeitura na construção da escola por se tratar de uma região não legalizada. Posteriormente, os acampados buscaram a ajuda do secretário de educação, este, já mais receptivo à causa, prometeu ajudar. Devido à demora do secretário cumprir a promessa e, sendo a necessidade da escola considerada imediata, os sem-terra “põem a mão na massa” e constroem a escola em uma estrutura provisória de lona preta. Assim, funcionou durante algum tempo e depois o edifício foi construído.

A escola da Fazenda Annoni foi um importante marco na inclusão da educação como pauta de luta do movimento pois foi a partir daí que nasce o setor de educação do MST. Naquela época, o movimento ainda não tinha uma concepção pedagógica clara. Estava no imaginário dos camponeses que a educação que ocorresse dentro dos acampamentos/assentamentos deveria ser uma educação diferente mas não sabia-se ainda de que modo. A primeira inspiração para nortear a concepção ideológica e o método de aprendizagem veio de Paulo Freire. Buscou-se, assim, vincular a aprendizagem com a realidade dos educandos na perspectiva de torná-los sujeitos do processo educativo.

Em meio às criações de escolas próprias pros integrantes do movimento, surgiram certos entraves. Havia uma dificuldade em arrumar professores para a escola. Os professores externos ao movimento, além de não aguentarem as circunstâncias precárias dos acampamentos, não traziam em sua prática pedagógica o elemento “diferente” que os sem-terra idealizavam para a educação. A solução encontrada pelo movimento foi formar educadores do próprio movimento, de 1990 a 1996 foram formadas diversas turmas com esse caráter.

Outra dificuldade apontada foi o não-reconhecimento, até 1996, das escolas de acampamentos (à exceção das escolas citadas anteriormente) pelo poder público. O

Estado alegava que as escolas itinerantes não atendiam aos modelos de escola defendido pelas autoridades. Segundo Camini (2009), uma outra razão plausível para essa dificuldade de reconhecer legalmente as escolas estava no fato de que, ao reconhecer-se escolas de acampamentos havia a necessidade de admitir que havia conflitos de terras e que os sem-terra necessitavam de demandas básicas, tal como educação.

Abaixo, sistematizamos uma tabela com as principais propostas educativas e movimentos de educação que foram impulsionadas pelos trabalhadores descritas acima.

Tabela II: Propostas de educação popular

ANO	PROPOSTA EDUCATIVA/ MOVIMENTO	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA
1920	Escola Única do Trabalho	Projeto de escola desenvolvido na URSS que baseava-se nas teorias pedagógicas de Makarenko e Pistrak.
1950-60	Pedagogia do Oprimido	Movimentos educacionais inspirados na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire
1960 - 70	Movimento Educação de Base	Movimento, com influencia freiriana, que tinha como objetivo disseminar a educação de base
1980 - 90	Escolas Itinerantes	Escolas impulsionadas pelo MST com objetivo evitar que as crianças, que não tinham acesso à escola formal oficial, se expusessem aos perigos da estrada.
1990-2000	Educação do Campo	O objetivo era garantir o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público

2.3 Educação do Campo: uma alternativa ao Capital?

No tópico anterior, discutimos sobre a trajetória da educação rural e das lutas pela terra no Brasil, tanto sob a perspectiva das políticas de Estado quanto sob a ótica da resistência dos trabalhadores. O tópico finaliza-se introduzindo a preocupação com a prática educativa por parte do maior movimento de luta pela terra do Brasil, o MST. A importância de se tratar, mesmo que brevemente, das inquietações iniciais do MST para com a educação deve-se ao fato de que este movimento é um dos protagonistas na articulação e idealização do movimento Educação do Campo.

O movimento Educação do Campo tem sua origem em 1997 durante um encontro, 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Esse primeiro encontro conta com a presença do MST, da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Segundo Freitas (2007), esse encontro conseguiu reunir mais de 700 professores de assentamentos rurais e “de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos”. (p.19). O I ENERA teve como resolução a realização de um grande encontro nacional, que seria articulado a partir de conferências estaduais.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que contou com a presença das entidades presentes no ENERA (CNBB, UNESCO, MST, UNICEF, UNESCO e UnB) e também com outros movimentos sociais, as EFAs (Escolas Famílias, organizações governamentais (MEC) e não-governamentais. A partir dessa conferência, a Educação do Campo foi “batizada” com esse nome. Segundo informações do site do MST, a conferência buscava impulsionar uma educação “[...] que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes”¹⁴. Segundo Dos Santos (2013), o resultado da conferência foi a instituição de uma comissão dos movimentos sociais para atuarem junto ao MEC na discussão da Educação do Campo.

¹⁴ <http://www.mst.org.br/Veja-o-manifesto-do-Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo>.

Posteriormente foram realizadas mais duas Conferências, uma em 1998 e outra em 2004.

Desde da primeira Conferência que sistematizou a Educação do Campo, o movimento vem tendo algumas vitórias do ponto de vista legal. Dos Santos (2013) enumera algumas das principais conquistas do movimento, que estão ligadas principalmente à importância de se considerar as especificidades do campo nos projetos pedagógicos. Dentre as políticas com esse caráter podemos citar: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº1/2001 e Resolução CNE/CEB nº2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA. Além deles, diversos outros programas foram incorporados à agenda do governo, tal como o próprio PRONERA, instituído em 1998, o PROCAMPO, programa que cria e regulamenta as licenciaturas em Educação do Campo, além da criação em 2003 de um Grupo Permanente de Trabalho com a função de “articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído por representantes do governo, pela sociedade e pelos movimentos sociais para apoiar e realizar ações que servissem para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês” (Dos Santos, 2013, p.68)

Dessa forma, é possível observar que **na trajetória da Educação do Campo existe o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada**, experimentando uma mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais, com suas diferenças culturais e identitárias, e a necessidade de desenvolver conhecimentos educacionais críticos, cujos autores são os próprios protagonistas. (DOS SANTOS, 2013, p.68, *grifo nosso*)

A denominação Educação do Campo traz em seu significado a ideologia por trás do projeto defendido pelo MST e demais movimentos sociais do campo¹⁵. Os atores

¹⁵ Movimentos que contribuem para a construção da Educação do Campo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST); movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos

envolvidos negam a conceituação rural pois, segundo Pinheiro (sem ano), o termo educação rural foi criado durante o governo de Getúlio Vargas, que procurava delimitar e dividir o espaço urbano do rural, como se estes existissem independentemente, e tentar criar políticas específicas para o rural.

Essas políticas pensadas para o “rural” caracterizavam-se por serem políticas compensatórias, paliativas e que priorizavam o desenvolvimento do agronegócio em detrimento do campesinato. Dessa forma, a educação rural relacionada a esse projeto era igualmente compensatória, e voltada para a capacitação técnica mínima do trabalhador, deslocadas da luta pela terra de trabalho e por melhores condições de vida. Sendo assim, adotou-se o termo “campo”, que, segundo os idealizadores dessa educação, trazia em si uma carga ideológica forte. A conceituação Educação do Campo traria em significado as lutas pela terra, a luta por uma educação crítica, libertadora, que entendesse os camponeses como protagonistas no processo educativo. Procurava-se, com essa conceituação, ressignificar a educação no campo brasileiro. (PINHEIRO, sem ano)

A Educação do Campo, como projeto ideológico, se propõe, portanto, a ser uma contraposição à Educação Rural, que visa dar apenas o conteúdo técnico mínimo para que o trabalhador continue trabalhando. Ela nasce como uma tentativa de construção educacional a partir dos trabalhadores do campo, dos movimentos sociais camponeses, teve sua origem a partir das lutas no campo. Devido a isso, ter nascido dos movimentos sociais camponeses, possui um diferencial básico da educação de forma geral, pois os movimentos sociais estão constantemente avançando no que se refere à luta por direitos, na pauta da educação isso pode refletir em uma escola rural mais dinamizada e construída de baixo para cima, isto é, a partir dos movimentos sociais rurais. (ARROYO, 2008)

Esta proposta de educação tenta superar a visão do campo como estático e eleva os povos do campo à posição de sujeitos na busca por direitos. Nos fundamentos da Educação do Campo há uma tentativa de superação da dicotomia campo-cidade, propõe-se também a valorização da cultura, do modo de vida dos trabalhadores do campo, valoriza-se a importância da pedagogia da alternância e ainda conceber o trabalho como princípio educativo.(SOARES, 2011)

Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimento de agricultores e trabalhadores rurais (CONTAG, FETRAF, MPA); e movimentos de mulheres trabalhadoras rurais

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20)

Desde seu surgimento a Educação do Campo buscou igualar o campo à cidade. Colocou em pauta às grandes disparidades educacionais entre cidade e campo, o elevado índice de analfabetismo no campo em relação ao da cidade¹⁶; o abandono das escolas do campo, mais precárias, insuficientes e que ofertam, em geral, somente os anos iniciais do fundamental¹⁷.

¹⁶Segundo Freitas (2011), em 2009 o índice de analfabetismo no campo era de 23,3%, enquanto na cidade esse número caía para 7,6%

¹⁷ De acordo com dados de 2009 disponíveis no estudo de Freitas (2011), apenas 30,6% da população campesina finaliza o ensino médio, já na cidade esse número fica em torno de 52,2%

CAPÍTULO 3: Institucionalização da Educação do Campo via política pública Estatal

3.1 O Banco Mundial e sua influência nas políticas educacionais brasileiras

Ao realizarmos um estudo acerca das políticas educacionais adotadas pelo Estado Brasileiro desde a década de 1960 até os dias atuais não podemos deixar de mencionar a influência do Banco Mundial. Para isso, consideramos essencial entender primeiramente o contexto de surgimento do Banco Mundial, no qual fica claro sua intencionalidade, as mudanças de foco na sua abordagem ao longo da história para, enfim, compreendermos qual a verdadeira funcionalidade da educação proposta por esse organismo internacional.

3.1.1 O surgimento do Banco Mundial e sua proposta organizativa

O que chamamos de "Banco Mundial" consiste em um grupo que divide-se em sete organizações que apresentam diferentes funções, são elas, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), A Agência Multilateral de Garantias e Investimentos (AMGI), o Instituto do Banco Mundial (IBM), o Painel de Inspeção e o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI). De acordo com Pereira (2009), em geral quando encontramos escritos sobre o Banco Mundial estes estão se referindo ao BIRD e a AID. Os países com maior poder de voto no Banco são os Estados Unidos, o Japão, a Alemanha, Reino Unido e França, respectivamente, sendo que os Estados Unidos mantém uma posição de privilégio em relação aos outros quatro, tendo poder de voto superior à somatória dos outros três países mais influentes (Japão, Alemanha e Reino Unido).

O BIRD nasceu em 1944 junto com o FMI a partir da conferência de Bretton Woods. Sua função consistia em fornecer empréstimos e garantias financeiras aos

países-membros e prover serviços não financeiros de análise e assessoramento técnico. Para ser membro do Banco Mundial era necessário vincular-se ao FMI. Ao longo dos anos, houve um considerável aumento do número de países-membros, enquanto em 1947 o BIRD contava com 42 membros, em 1976 esse número subiu para 106 e em 2008 chegou a 185 membros.

A AID foi criada para oferecer empréstimos a países pobres sem acesso aos mercados de capitais. Assim, para os países considerados elegíveis, isto é, passíveis de receber empréstimos, os juros eram menores e era concedido um maior tempo para pagamento. Ao contrário do BIRD, que o Brasil recebe auxílio financeiro e político, na AID o Brasil não tem elegibilidade para receber empréstimos, pelo contrário, o Brasil está entre um dos países emergentes que emprestam às economias mais pobres. Entre os países que recebiam empréstimos da AID, estavam a Bolívia, a Índia, Madagascar, e vários outros do continente Africano.

Resultado da Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial, foi fruto de um projeto que visava consolidar a hegemonia mundial norte-americana, e não, como acreditam alguns, desenvolver humanitariamente as nações amigas no pós-guerra. Visavam minar de uma vez por todas a preferência inglesa no mundo capitalista além de tentar configurar-se como hegemonia econômica e ideológica, tentando suprimir o poder da União Soviética. Para isso, visavam a expansão dos mercados e estabelecer formas de barrar a expansão do comunismo. Tinha-se em mente, restabelecer os mercados para assim dar condições de vida mais razoáveis e, principalmente, dar novamente aos empresários a possibilidade de lucros exorbitantes.

Já no primeiro dia da conferência de Bretton Woods os Estados Unidos (EUA) deixam claro suas intenções ao fundar o Banco e o Fundo Monetário Internacional. Podemos identificar a real intencionalidade no comunicado oficial dos EUA destinado à imprensa após o primeiro dia do encontro:

O propósito da conferência está (...) por inteiro dentro da tradição estadunidense e é completamente alheio a considerações políticas. Depois desta guerra, os Estados Unidos querem a utilização total de suas indústrias, fábricas e fazendas, emprego pleno e constante para seus cidadãos, em particular seus ex-militares, e paz e prosperidade completas. **Para isso é preciso um mundo com um comércio vigoroso e este somente pode ser**

alcançado se as moedas são estáveis, se o dinheiro conserva seu valor e se as pessoas podem comprar e vender com a certeza de que o dinheiro que recebem na data do vencimento terá o valor que contrataram, e a isto se deve a primeira proposta, a do Fundo de Estabilização. Uma vez que tenhamos valores seguros e estáveis, **o próximo passo será promover a reconstrução mundial, retomar o comércio normal e por fundos à disposição das empresas solventes, o que demandara, por sua vez, produtos estadunidenses** (U.S. Department of State, 1948:1148 *apud* Peet et al., 2004: 66-67)

Durante um curto intervalo de tempo, a União Soviética participou de atividades do Banco Mundial. Entretanto, ao perceber que a tentativa dos EUA de aproximar os soviéticos ao banco visava minimizar o poder da potência socialista e subordiná-la aos interesses norte-americanos colocando os Estados Unidos como única potência mundial, o governo URSS resolveu retirar-se do banco. Em contrapartida, o Banco já não emprestava mais dinheiro para os países que tinham alinhamento com o bloco socialista. Os norte-americanos tinham o receio de que ao financiar os países alinhados com a URSS estariam contribuindo para o fortalecimento dos comunistas. Sendo, assim, dedicaram-se a contribuir financeiramente com os países que se opunham ao regime soviético.

Um exemplo claro dessa política evidenciada acima, se deu em 1949, quando o BIRD concedeu o primeiro empréstimo a Iugoslávia. Este empréstimo se deu justamente quando a Iugoslávia, que era governada por Tito, época em que rompeu relações com a União Soviética e buscava inserir-se na lógica capitalista. Além do empréstimo à Iugoslávia, o Banco ofereceu ajudas significativas à Nicarágua durante o governo de Somoza que, em troca, ofereceu "aos EUA uma base conveniente a partir da qual podia lançar suas operações militares, como a derrubada do governo de Jacobo Arbenz na Guatemala em 1954 e à invasão da Baía dos porcos em Cuba em 1961" (PEREIRA, 2009, p.73)

Os empréstimos evidenciados no parágrafo acima mostram como o Banco Mundial não era uma organização neutra comprometida apenas como a ajuda mútua e reconstrução dos países no pós guerra, onde não os empréstimos políticos seriam "[...]inconsistentes com a política externa" (Mc Cloy *apud* Pereira, 2009, p.74) do banco. Muito pelo contrário, o Banco foi e ainda é um instrumento de fortalecimento do capitalismo e da liderança norte-americana no contexto mundial.

O Banco, que realizava mais empréstimos para a Europa, foi modificando seu foco para a América Latina e África, e em 1959 houve uma modificação significativa do montante dos empréstimo. As guerras de libertação nacional nos países africanos e a crescente simpatia a governos de esquerda na América Latina, a revolução em Cuba, fez com que os EUA, membro majoritário do Banco Mundial, tivesse um enorme receio do avanço do comunismo nessas regiões. Sendo assim, resolveram intensificar os empréstimos e as intervenções nos países africanos e latino-americanos.

A intervenção estadunidense nos países latino-americanos não é algo novo. Em 1924, em pleno o fervilhão da revolução mexicana, os EUA consideraram a hipótese de colocar um presidente norte-americano na presidência do México a fim de reprimir as ações da população de tomada do poder. Abaixo as palavras do então secretário de Estado dos EUA Richard Lansing:

Temos que abandonar a ideia de pôr na presidência mexicana um cidadão americano, já que isso levaria outra vez à guerra. A solução necessita de mais tempo: **devemos abrir aos jovens mexicanos ambiciosos as portas de nossas unidades e fazer o esforço de educá-los no modo de vida americano, em nossos valores e no respeito à liderança dos Estados Unidos.** O México precisa de administradores competentes. Com o tempo, esses jovens chegarão a ocupar cargos importantes e finalmente se apropriarão da presidência sem a necessidade de que os Estados Unidos gastem um centavo ou disparem um tiro. **Farão o que queremos. E o farão melhor e mais radicalmente que nós"** (PEREIRA, 2009, p.86 *apud* Vilas, 2005, p.299, *grifo nosso*)

A intervenção estadunidense aparece, através do Banco Mundial, travestida de uma ajuda humanitária com um "estímulo democrático" a fim de estimular os países a recomponem suas economias e assim fazer uma distribuição da riqueza. Segundo Pereira (2009), os empréstimos do BIRD voltados para as áreas sociais tais como saúde, saneamento e educação só começam a ter importância a partir das décadas de 1960 e 70. De acordo com o autor, apesar da retórica, "o BIRD jamais apoiou ou financiou qualquer iniciativa governamental voltada à redistribuição de riqueza e, especialmente à democratização da estrutura agrária" (Pereira, 2009, p. 85, *grifo nosso*)

3.1.2 O Banco Mundial e suas propostas para educação e para o meio rural

Uma área que ganhou notável atenção do BIRD foi o meio rural. Sentia-se uma necessidade de expandir e modernizar o campo nos países "pobres" e "emergentes" para que estes virassem mercado consumidor dos produtos norte-americanos. Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a Fundação Rockefeller¹⁸, junto do governo americano, consegue produzir sementes híbridas de trigo e posteriormente de milho e arroz, com alta produtividade, mas que dependiam de certas condições ideais para funcionarem, tais como irrigação adequada, uso de pesticidas, fertilizantes químicos, máquinas agrícolas, etc. A fim de difundir essas inovadoras sementes e os fertilizantes, houve uma pressão das empresas que os produziam para que o Banco Mundial e a USAID (United States Agent of International Development) financiassem os países da periferia do capitalismo para que eles pudessem adquirir o material tecnológico necessário para o manejo de seus produtos. Esse processo ficou conhecido mundialmente como Revolução Verde, processo que foi disseminado também no campo brasileiro. Segundo Pereira (2009) houve outro fator que incentivou o Banco a investir na agricultura que seria "a aceitação da tese - logo convertida em doutrina do desenvolvimento agrícola - segundo a qual os agricultores 'tradicionais' seriam receptivos a incentivos econômicos e predispostos à otimização da produção conforme o estilo ocidental" (p. 107).

Na área educacional nota-se que de início, o Banco Mundial não tinha um foco tão grande na educação, encontrando, inclusive, muita resistência ao se realizarem propostas para financiamento para áreas sociais como um todo. Entretanto, a partir das décadas de 1960 e 1970, o orçamento voltado para a área da educação subiu significativamente passando de US\$ 62 milhões, de 1968-70, para US\$ 194 milhões, entre 1971-73. Esse fato está intimamente ligado com o processo da chamada Revolução Verde (ou também chamada de Modernização Conservadora), como podemos perceber pelo enfoque inicial das políticas educacionais que foram inicialmente voltadas ao que eles chamaram de "ensino produtivo", que seria o ensino agrícola e o extensionista. Já, a partir de 1968, houve uma concentração da atenção no ensino fundamental.

A partir deste ano iniciou-se um alinhamento intenso entre o Ministério da

¹⁸ a fundação Rockefeller posteriormente uniu-se com a fundação Ford e USAID

Educação brasileiro e o Banco Mundial. Segundo Júnior & Mauez (2014) esse alinhamento era tão significativo que os principais responsáveis pelas políticas educacionais do Brasil já haviam feito parte da equipe de agências que compõe o BIRD. Segundo os pesquisadores, Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração) eram alguns exemplos.

Uma questão clara no que se refere à educação proposta pelo Banco Mundial aos países da periferia do capitalismo é a centralidade da importância no ensino fundamental. Segundo Roberto Leher¹⁹ para o Banco Mundial, os países da periferia do capitalismo deveriam investir em educação básica fundamental para oferecer mão-de-obra para o mercado com um mínimo de escolaridade, não haveria necessidade, nem razão de um investimento grande em ensino superior, pois os países "subdesenvolvidos" não trariam grandes inovações capazes de competir com as inovações técnicas dos países "desenvolvidos".

Além da importância de qualificar mão-de-obra para o mercado, a importância de investir em educação fundamental estaria também em uma disputa ideológica, onde com um amplo acesso da população ao ensino fundamental aumentaria, assim, "a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social" (World Bank, 1999a, p. 51). Por outro lado, segundo a teoria defendida pelo BIRD, oferecendo a oportunidade de educação fundamental a todos os seus indivíduos os Estados estariam oferecendo oportunidades de "crescimento econômico individual" a todos, se desresponsabilizando das desigualdades e miséria de alguns (Júnior & Maués, 2014)

Nessa lógica, o Banco Mundial estabeleceu uma relação com um organismo multilateral que muito interessa à nossa pesquisa, em 1990 após uma conferência na Tailândia, a Conferência de Jomtien, o Banco Mundial uniu-se à UNESCO²⁰ no programa "Educação para Todos" que tinha como objetivo promover a universalização da Educação Básica. A Conferência de Jomtien contou com 155 países e dois principais financiadores, o Banco Mundial e a ONU. Para Rabelo & Jimenez (2009) a conferência de Jomtien foi um marco internacional da afirmação da educação enquanto uma

¹⁹ Palestra ministrada na Assembleia Geral Extraordinária da APUFPR-SSind em 25 de outubro de 2010 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=j9aKIdeQtp0>)

²⁰ UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação.

possibilidade de reprodução do paradigma neoliberal, trazendo a perspectiva da educação como meio para o alívio da pobreza e também de ampliação do chamado "capital humano", a força de trabalho.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2003, p. 40).

Apesar de a Conferência de Jomtien não ter contado, oficialmente, com nenhum membro do governo brasileiro. O Brasil, por influência do Banco Mundial, acatou as diretrizes do programa "Educação para todos" e determinou a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que seguia as orientações da conferência, e indicou que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos. (RABELO & JIMENEZ, 2009)

O documento, Declaração Mundial de Educação para Todos, apesar de ser um documento sucinto e que não traz grandes reflexões sobre a temática da educação são colocadas de maneira sutil alguma das indicações e preocupações dos signatários, comandados pela ONU e Banco Mundial, em relação à educação. Segundo o documento, a educação deve servir para a redução das desigualdades e para isso, há de se dar uma maior atenção ao que eles denominam de grupos excluídos: os pobres, as população das periferias urbanas e das *zonas rurais*, entre outros. (UNESCO, 1998)

A UNESCO (1998) traz toda uma discussão que busca centrar o processo educativo na aprendizagem, aliviando faltas, provas e os métodos usuais de avaliação, para assim reduzir os índices de reprovação, aponta que para a educação tenha sucesso no quesito aprendizagem, é fundamental que se mobilize recursos financeiros, daí sugerem que esses recursos sejam não só públicos como também vindos da iniciativa privada e de voluntários, como Organizações Não-Governamentais, por exemplo.

É importante analisar que a partir do relatório da UNESCO houve, no Brasil, diversas reestruturações na educação foram realizadas, implementações de projetos

como o "Amigos da Escola", o projeto Todos pela Educação tentativas de modificação da organização da escola de séries para outros sistemas que diminuíssem os índices de aprovação, parcerias público-privadas, entre outros. No Brasil a busca pelo aumento dos índices de aprovação trouxe consigo diversas estratégias governamentais para que isso ocorresse, além da tentativa de modificação do sistema seriado como citado acima, houveram políticas em alguns estados de incentivo financeiro à escola e professores que mantivessem alto os índices de aprovação. Para os professores, gratificações com o 14º e até 15º salário, para as escolas com maior índices de aprovação, maior recebimento de verbas. No Distrito Federal, por exemplo, esse incentivo vem sendo discutido durante alguns governos:

O governador José Roberto Arruda disse que o projeto está em fase final de elaboração e terá como base o cumprimento de metas de qualidade, como a diminuição da repetência, da evasão escolar e da distorção idade X série - quando os alunos são mais velhos do que o indicado para o ano em que estão matriculados. Também contará a melhora de cada colégio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). "Devo assinar a lei este ano, mas para valer só em 2009", completou Arruda. (CUT, 2008, acesso em 29/04/2015)

Em 1994 outro importante fato ocorre que ajuda a modelar as ações do governo brasileiro para a educação. Neste ano, o Banco Mundial lançou um relatório²¹ chamado "Brazil The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources". Esse relatório foi também marco para a reconfiguração da educação voltada para as áreas rurais. Nele, o BIRD evidenciou a necessidade de erradicar o analfabetismo no campo e capacitar trabalhadores para o trabalho na agricultura. Segundo este órgão, essas medidas seriam primordiais para garantia do crescimento do Brasil, por se tratar de um país com grande potencial agrícola, entretanto com mão-de-obra ainda não capacitada para os avanços tecnológicos. (BANCO MUNDIAL, 1994)

²¹ O Banco Mundial costuma realizar relatórios nos países que empresta dinheiro, como uma forma de fazer um levantamento daquilo que necessitaria melhorar dentro do país para que ele se desenvolva economicamente e, assim, "ajudar" esses países a conseguir estabilizar sua economia e, conseqüentemente, diminuir as dívidas do empréstimo e inserir no mercado mundial capitalista de forma mais intensa.

O Banco Mundial recentemente realizou um exame a nível mundial do setor agrícola nos países que empresta dinheiro. Este estudo foi motivado pelo fraco desempenho do setor agrícola em muitos países e fraco desempenho de muitos projetos agrícolas financiados pelo Banco. Esta avaliação observa que não há uma receita única para o crescimento agrícola, [...]. Mas existem características comuns nas estruturas de incentivo nestas e em outras economias agrícolas de sucesso que indicam as direções estratégicas que os países menos bem sucedidos pode lucrativamente prosseguir [...].O papel do governo deve ser limitado e focado em: [...]O financiamento, mas não necessariamente a entrega por órgãos públicos, dos bens públicos, principalmente em pesquisa e extensão agrícola, infraestrutura rural, e os serviços de educação e de saúde rurais. (BANCO MUNDIAL, 1994, p.112, tradução livre)

[...]No curto prazo, políticas emergenciais extra-mercado, tais como a reforma agrária e a distribuição de terras de propriedade pública podem ser justificadas. Seja qual for o período de tempo considerado, os investimentos em capital humano (educação, saúde, saneamento) serão de extrema importância, tanto em áreas rurais e urbanas. (BANCO MUNDIAL, 1994, P.212, tradução livre)

3.2 Os principais programas estatais voltados para a Educação do Campo

Para a melhor reflexão acerca do processo de institucionalização da Educação do Campo, selecionamos dois principais programas voltadas para essa área que surgem na mesma época onde a Educação do Campo dá seus primeiros passos com o intuito de trazer o debate para a esfera estatal. Cronologicamente temos: o Escola Ativa, em 1997 e o Pronera, em 1998. Ao nos debruçarmos sob esses dois programas consideramos que poderemos ter uma melhor análise sobre as reais motivações estatais para adotar políticas voltadas a esse setor da educação.

3.2.1 O Programa Escola Ativa

Em 1997, três anos após a elaboração do relatório do Banco Mundial, o Governo Federal, na época no governo de Fernando Henrique Cardoso, lançou um programa voltado para o campo brasileiro, o Programa Escola Ativa. Esse programa foi inspirado em um programa implementado na Colômbia sob nome semelhante "Escuela Nueva - Escuela Activa". Esse programa foi idealizado por um grupo de educadores colombianos que trabalhavam a mais de 20 anos com classes multisseriadas. No Brasil, o programa nasce na perspectiva de auxiliar o trabalho educativo com as classes multisseriadas, fundamentado nas orientações das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e , segundo Beserra, Martins & Souza (sem ano), sob influência e financiamento do Banco Mundial. A primeira experiência do programa se deu em 1997 na região Nordeste, perdurando nos Governos Lula e Dilma, e expandindo-se também para outras regiões do Brasil.

O ponto de partida para a implementação do Programa Escola Ativa (PEA) se deu através de um curso convocado pelo Banco Mundial para difundir a estratégia educacional colombiana. Neste curso, que ocorreu em Bogotá, foram convocados técnicos do Projeto Nordeste²², dos Estados de Minas e do Maranhão e do Ministério da Educação. O objetivo seria "aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo" (BRASIL, 2010).

Apesar das discussões nos meios acadêmicos acerca da eficácia ou não de classes multisseriadas (que são justificadas por uma baixa densidade geográfica), tal forma de organização escolar pela qual é pautado o programa, possui um referendo legal que garante sua implementação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, está prevista formas de organização escolar, bem como adaptação curricular, própria segundo as necessidade e peculiaridades locais do meio urbano: I -conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. No artigo 23 temos que “A educação básica poderá

²² Segundo o MEC o Projeto Nordeste seria um conjunto de ações para o atendimento do Ensino Fundamental na Região Nordeste durante 5 (cinco) anos

organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

O PEA sofreu influências do ideário da Escola Nova²³, já debatido no capítulo anterior, esse ideário da escola bem como as indicações do Banco Mundial para a educação nos países periféricos são de ideologia liberal, no qual questionam a escola tradicional e, inclusive o sistema seriado, propondo uma forma de organização que "supere" as séries e organize a escola por ciclos, semestralidades, por exemplo, que ajudariam a centrar o foco da educação no "aprender a aprender" e no "aluno" não havendo uma preocupação tão ferrenha com as avaliações tradicionais que aprovariam ou reprovariam o aluno, e conseqüentemente um menor índice de reprovações. (Caldart, Pereira, Alentejano & Frigotto, 2012). O papel do professor seria o de facilitar e estimular a aprendizagem do aluno.

O PEA, segundo Agostini, Taffarel e Júnior (2012), permaneceu no Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), órgão do MEC que coordena os recursos provenientes do Banco Mundial, até o ano de 2007. Nesse mesmo ano o BIRD deixa de financiar o projeto e o mesmo passa então a ser gerenciado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Apesar da controversa no seio acadêmico sobre a nomeação do programa enquanto um projeto voltado para a Educação do Campo, para o Estado o PEA caracterizou-se também como uma política estatal voltada para a Educação do Campo. Como afirmam Agostini, Taffarel e Junior (2012) "O programa foi assumido pela SECADI como uma ação prioritária para a educação básica do campo, e as universidades federais foram alçadas a participar das iniciativas nos estados brasileiros, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do programa" (p.315)

O Programa que, a princípio não havia sido criado em consonância com a

²³ Consideramos importante lembrar o movimento Escola Nova como um movimento que objetiva a preparação da criança para o trabalho (urbano), não havendo, segundo Ribeiro (2011) uma implícita separação entre trabalho e educação. "Uma das propostas do Manifesto, que se mantém na política difundida pelo Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, refere-se à descentralização do ensino e à autonomia para o exercício da função educativa. Ao indivíduo – criança, jovem ou adulto – devem ser oportunizadas atividades de modo a desenvolver plenamente suas capacidades de aprender." (RIBEIRO, 2011)

Educação do Campo, aos poucos vai incorporando algumas diretrizes inclusive "avançando em suas formulações", mas segundo Agostini, Taffarel e Junior (2010) ainda deixa a desejar no que se refere à apropriação do referencial teórico e metodológico da Educação do Campo.

Apesar do financiamento ao longo de uma década do Banco Mundial e da continuidade do programa pelo governo federal, o PEA obteve diversos obstáculos para concretizar seus objetivos. Segundo Agostini, Taffarel e Júnior (2010), a questão da formação de professores foi um grande problema devido à inexistência de formação continuada, o kit pedagógico elaborado com o intuito de implementar a metodologia do programa constantemente atrasava, à incapacidade dos estados e municípios de proverem estrutura física para as escolas, entre outros os problemas gerou uma impossibilidade de concretização as metas estabelecidas

"[...] questiona-se como um programa voltado apenas às escolas multisseriadas, que é um tipo de escola do campo, é assumido pela Secadi como ação prioritária para a educação básica no campo com o propósito de melhorar a qualidade do desempenho escolar? Diante do montante de financiamento (trata-se do programa com maior verba dentro da Secadi), da abrangência do programa e da real demanda da Educação do Campo no que diz respeito à sua capacidade de 'melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo'" (AGOSTINI, TAFFAREL & JÚNIOR, 2010, p.316)

Sobre a autonomia que o programa propõe a dar aos camponeses Ribeiro (2011) coloca,

Retomando-se a análise do Programa Escola Ativa, após o término do período de financiamento através do BM, o MEC vem mantendo a mesma política para as escolas multisseriadas rurais, inspirada no referido Programa. O entendimento é de que possa vir a estabelecer-se como um novo paradigma para a educação brasileira no século XXI, conferindo autonomia às escolas rurais na elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Todavia, manifesta-se uma preocupação, a partir das questões levantadas por educadores/as envolvidos com a educação do campo, quando estes se perguntam: de qual autonomia se trata? [...]

3.2.2 O PRONERA;

Como foi mencionado anteriormente, um dos marcos da discussão da educação do campo se deu no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária que ocorreu em 1997, mesmo ano da criação do Programa Escola Ativa, e contou com a presença com a CNBB, a UNESCO, o MST, a UNICEF e a UnB). Ao fim do encontro as entidades organizadoras firmaram o compromisso de estabelecer uma luta para sensibilizar a sociedade e o governo acerca da importância de se criar políticas públicas que tenham como foco a educação da população do campo. Para tal, foi formada a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, que pouco tempo após sua criação, conseguiu que se fosse elaborado, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e em 2001 a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (FREITAS, 2007)

O PRONERA, criado, assim como o PEA, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tem como central promover a educação formal nas áreas de reforma agrária, apesar de não estar restrito a elas, tendo como objetivo promover capacitações que contribuam para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos além de garantir a alfabetização e a educação fundamental formal de jovens e adultos acampados ou assentados nas áreas de reforma agrária, garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária, assim como garantir a formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) - e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária, garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa e por fim, promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo. (Manual de Operações do PRONERA, 2004)

O programa tem como objetivo inicial a alfabetização de jovens e adultos no campo, tal escolha teria se dado devido a um alto índice de analfabetismo na área rural. Apesar disso, ensino médio, técnico/profissionalizante, superior e até mesmo pós-graduação também fazem parte do programa. A população-alvo do PRONERA são moradores de assentamentos criados pelo INCRA ou órgão estaduais de terra que

tenham parceria com INCRA. No caso da alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos esse projeto visa atender também a moradores de acampamentos ainda não reconhecidos legalmente.

O PRONERA, diferentemente do PEA, vincula-se ao INCRA e sua condução ocorre de forma tripartite: universidade, movimento social ²⁴e o INCRA²⁵ (representante do Estado) compõem a equipe que pensa ações e rege o programa. De acordo com Freitas (2007) tal composição do PRONERA gera alguns conflitos pois ora, movimento social e universidade não conseguem estabelecer uma síntese, ora movimento social e Estado divergem.

O MST possui um papel central na composição e na formulação do PRONERA. Freitas (2007) argumenta que:

Na preparação dos cursos do PRONERA, podemos afirmar, a princípio, que o MST mantém interfaces com todos os atores, uma vez que juntamente com as universidades são responsáveis pela elaboração dos projetos e negociação junto ao INCRA para sua aprovação. Mantém interface também com os alunos que, com frequência, são militantes dos movimentos sociais do campo (FREITAS, 2007, p. 31)

Apesar do papel central do MST, não pode-se desconsiderar a atuação da universidade na formulação de propostas para o programa e sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, de acordo com os direcionamentos do programa, os projetos desenvolvidos no PRONERA devem ter um professor da instituição de ensino que ficará responsável pela coordenação, formulação, implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto. (Manual de Operações do PRONERA, 2004)

Os principais projetos atendidos pelo PRONERA são os de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária; formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou

²⁴ O MST é o movimento social mais significativo por conta do PRONERA centrar-se em áreas de reforma agrária.

²⁵ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. Podem propor projetos para o PRONERA instituições públicas ou comunitárias sem fins lucrativos

Sobre o processo de seleção dos professores temos um dado interessante, segundo o manual de operações do PRONERA, os professores da alfabetização devem ser das áreas de Reforma Agrária devendo estar entre os assentados/acampados(as) com maior nível de escolaridade na comunidade; “ devem ser indicados pelos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais; “ devem ser selecionados pela instituição de ensino por meio de critérios previamente estabelecidos; “ devem ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolaridade, além das horas-aula a serem ministradas nas classes de alfabetização/escolaridade – 1º segmento. Já os professores dos 1º e 2º Segmento do ensino fundamental, devem preferencialmente ser do quadro da instituição de ensino, ou ainda professores da rede federal, estadual ou municipal de ensino; “ ser licenciados na disciplina/área de sua responsabilidade; “ devem ser indicados ou selecionados pela instituição de ensino; “ devem ter disponibilidade para ministrar as aulas, acompanhar os alunos(as) bolsistas, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos(as) alunos(as) quando estes estiverem em regime de alternância nas áreas de Reforma Agrária.

Acerca dos princípios pedagógicos do programa ele propõe-se a levar em conta a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. Tendo como princípios norteadores da prática o diálogo, a *práxis* e a transdisciplinaridade.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), subordinado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), implementa desde 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com a missão de ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, mediante formação de educadores e promoção de cursos de educação básica de jovens e adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. No caso da alfabetização e do ensino fundamental, o programa acolhe também os trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo INCRA. O programa é operacionalizado por convênios que regem o financiamento do INCRA a instituições de ensino superior que atuam em parceria com os movimentos sociais do campo. Ao longo dos

últimos cinco anos, o Pronera fixou metas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos superiores a 56 mil pessoas ao ano, a ampla maioria das quais assentadas no Nordeste e Norte do país. (UNESCO, 2008)

Após mais de uma década de implementação do referido programa no Brasil, o INCRA, buscaram apresentar os resultados do projeto. Em uma pesquisa realizada em 2003, a partir de uma parceria entre INCRA e a organização não-governamental Ação Educativa²⁶, foi feita uma avaliação sobre os resultados do programa. Aproximadamente 94% das ações educativas do PRONERA são voltadas para o EJA, sendo a maioria das ações voltadas para as regiões norte e nordeste. De acordo com a pesquisa, entre 1999 e 2002 o programa teria sido responsável pela alfabetização de aproximadamente 110 mil alunos. Segundo dados divulgados no site do MST posteriores a tal pesquisa, de 2003 a 2008 cerca de 400 mil adultos foram escolarizados através do programa nas áreas de reforma agrária.²⁷

Em um relatório da UNESCO, de 2008, que faz uma avaliação sobre os projetos educacionais brasileiros voltados para a alfabetização são disponibilizados, também, alguns dados sobre os resultados do programa. A tabela abaixo, retirada do documento da organização, mostra alguns dados sobre o resultado do programa na alfabetização.

²⁶A ONG Ação Educativa é financiada tanto por agências internacionais (Fundação FORD, União Europeia, entre outros), como pelos “organismos multilaterais” (UNESCO, UNICEF), por órgãos públicos nacionais (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Fundação Casa - Governo do Estado de São Paulo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, Fundo Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes – Fumcad, – INEP, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria de Cultura, Secretaria de Educação de Bebedouro, Secretaria de Educação de Ipatinga/MG, Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo) e por empresas nacionais (Caixa Econômica Federal, **Fundação Itaú Social, Fundação Orsa, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica, Global Editora, Instituto C&A, Instituto Embraer, Instituto Empreender, Instituto IBI, Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do Grupo Ibope, Instituto Santander Banespa, Instituto Unibanco**, Itaipu Binacional, Petrobrás S.A., Revista Carta Capital, SESC / São Paulo, Sesc /DN, SESI / Bahia, SESI /DN).

²⁷ <http://www.mst.org.br/book/export/html/107>

Tabela II: Alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos: evolução das metas de atendimento do PRONERA – 2003-2006

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
2003	59.315	20.255	29.680	3.700	3.080	2.600
2004	53.174	12.186	25.442	9.786	3.400	2.360
2005	64.343	15.166	35.773	4.488	6.176	2.740
2006	48.694	13.770	25.086	1.302	6.256	2.280
Acumulado	225.526	61.377	115.981	19.276	18.912	9.980
%	100	27,2	51,4	8,5	8,4	4,4

Fonte: INCRA, Pronera.

Apesar da numerosa quantidade de atingidos pelo projeto, a avaliação da ONG Ação Educativa, que foi realizada por meio de estudo de caso através de um levantamento amostral, demonstrou algumas dificuldades do projeto, uma delas é que "o PRONERA não impacta significativamente as condições de vida dos educandos devido à ausência e/ou insuficiência de políticas públicas outras de combate à pobreza, garantia de direitos e desenvolvimento rural, como o acesso ao crédito e à assistência técnica, melhoria das condições físicas de infra-estrutura (moradia, sistema viário, meios de transporte, iluminação, saneamento básico), segurança alimentar, saúde e educação escolar. Nessas condições, nem sempre a população assentada encontra suficiente motivação para engajar-se ou permanecer em processos educativos que envolvem grande investimento pessoal e familiar, o que explica, em grande medida, a elevada evasão nos cursos de alfabetização. Outra constatação comum a outros programas refere-se à dissociação entre a proposta metodológica de alfabetização de jovens e adultos e a prática docente dos educadores, recomendando maior acompanhamento pedagógico por parte dos responsáveis pela formação, no caso, as universidades" (UNESCO, 2008)

CAPÍTULO 4: Os paradoxos da institucionalização da Educação do Campo

Neste capítulo buscamos fazer uma análise dos elementos colocados nos capítulos anteriores com o intuito de sintetizar nosso estudo e revelar as conclusões preliminares de nosso estudo. Além disso, procuramos refletir, apesar que ainda de forma embrionária, sobre possibilidades de contribuição da educação para o processo de constituição da autonomia dos trabalhadores e da sua potencialidade na contribuição para a construção da sociedade sem classes.

4.1 A apropriação do capital ao discurso da Educação do Campo

Segundo D'Agostini e Vendramini (2014) pelo fato de as formulações da Educação do Campo terem um caráter generalista, sem teor de classe explícito, que não delimita a quem se dirige ou quais finalidades formativas pretende alcançar, acaba sendo apropriada por setores que não coadunam com a visão de educação libertadora que os trabalhadores almejam. Percebe-se que o discurso da educação do campo deixa de ser bandeira levantada apenas pelos movimentos sociais do campo e passa a universalizar-se em diversos segmentos, desde de políticos defensores do capitalismo verde à multinacionais.

Outra questão que merece destaque é a participação dos organismo multilaterais na formulação da Educação, a UNESCO é um emblemático exemplo que teve presente desde o início da construção desse movimento. Questionamos qual a motivação e interesses desses organismos multilaterais em contribuir com a Educação do Campo. Seria a UNESCO um organismo neutro comprometido apenas com a universalização da educação?

Compreender esse processo em que o capital busca ressignificar a Educação do Campo nos parece essencial para a defesa de nossa hipótese, que supõe que a institucionalização da educação do campo não significa uma conquista para o movimento mas sim um desmantelamento da ideologia, no qual o Estado adapta a reivindicação dos trabalhadores aos interesses do capital.

4.1.1 Empresas e a tentativa de capitulação do movimento

No atual cenário observamos outro processo interessante no que tange ao movimento da educação do campo, vemos que além da apropriação oficial encampada pelo Estado na defesa da Educação do Campo, há também setores organizados pelas grandes empresas rurais que embarcam na defesa de uma educação que eduque para a sustentabilidade, educação do campo, educação ambiental. Um dos exemplos disso é a bandeira levantada pela empresa de cigarros, Souza Cruz, o deputado Joe Valle (PDT-DF), dono da Fazenda Malunga, que atua no ramo da produção de orgânicos.

A multinacional Souza Cruz foi iniciada no Brasil e, após 11 anos passou a ser uma sociedade anônima controlada majoritariamente pelo British American Tobacco, expandido-se, a partir de então para toda a América Latina. A Souza Cruz possui uma Organização Não-Governamental sem fins lucrativos chamada de Instituto Souza Cruz, que teria surgido com o intuito de ajudar a diminuir as desigualdades sociais. O Instituto propõe "Fomentar o empreendedorismo e a educação para a Sustentabilidade em toda cadeia de valor".²⁸ No que tange à educação, o instituto, árduo defensor da "Educação do Campo", organizou, em 2010, a 12ª edição de sua revista, com o intuito de discutir a educação do campo em seus mais variados aspectos, contando com a contribuição de intelectuais que estudam a educação do campo bem como setores do Estado, como o então ministro da educação Fernando Haddad. A 12ª edição da revista é um marco dos dez anos de "ações educacionais no campo" promovidas pelo instituto. Nela é realizado balanço crítico-reflexivo sobre os avanços e desafios da área em que a organização escolheu atuar (D'Agostini & Vendramini, 2014). A revista, além de trazer os textos de tais teóricos, aproveita para divulgar o seus próprios programas voltados à "Educação do Campo", o "Programa Novos Rurais" o "Programa Empreendedorismo do Jovem Rural" (PEJR) e a "Rede Jovem Rural".

O Programa Empreendedorismo do Jovem Rural, tem como público alvo egressos do Ensino Médio, trabalha com base na pedagogia da alternância, utilizando-se da metodologia da Educação do Campo, entretanto tendo como eixo articulador o empreendedorismo " que busca orientar uma estrutura temática focada na agricultura

²⁸ <http://www.souzacruz.com.br/br/ar/2011/responsabilidade.html>, acesso em junho de 2015.

familiar, na juventude e no desenvolvimento rural sustentável. A partir do conhecimento e da realidade do jovem e de sua família, o PEJR estimula ações para a melhoria da qualidade de vida e renda no campo, além de dedicar-se ao desenvolvimento integral da juventude do campo, na busca de formas sustentáveis de geração de renda para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais²⁹.

Já o programa "Novos Rurais", reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO/ONU) como uma boa prática para o desenvolvimento sustentável, objetiva fomentar estratégias de diversificação produtiva e comercial entre rapazes e moças que vivem no campo através de parcerias com entidades de educação formal. Assim como o PEJR, o Novos Rurais volta-se para o Ensino Médio com o intuito de servir de complementação, trazer formação, conteúdos extras para os jovens do campo com o objetivo de educar para a "sustentabilidade".

A Souza Cruz, através de sua ONG, está cada vez mais adentrando na temática e com o interesse claro, como exposto por D'Agostini & Vendramini (2014), de conseguir que os agricultores continuem produzindo tabaco e repassando para a empresa, através do regime de integração que mantém com eles. Por trás do discurso libertador e de defesa da sustentabilidade, propagado na revista e nas publicações da página do instituto há a naturalização da subordinação do trabalho e do trabalhador ao capital bem como a incessante busca da "sustentabilidade dos lucros" e da manutenção da posição subalterna dos agricultores.

Como sabemos, a Souza Cruz é uma das principais compradoras de fumo no Brasil, dependendo de milhares de agricultores que produzem pelo sistema integrado de produção. Portanto, seu interesse é que o agricultor permaneça no campo e que os jovens deem seguimento à produção de fumo, assim como seus pais. O objetivo de fato é o da sustentabilidade, entretanto a sustentabilidade da empresa e do sistema de integração, com iniciativas que visem “aumentar a produtividade e competitividade tanto dos produtores rurais quanto da Souza Cruz (D'Agostini & Vendramini, 2014, p.302)

A ironia na defesa da Educação do Campo pela Souza Cruz fica mais clara ao sabermos que, de acordo com o site do ministério público de Pernambuco, a

²⁹ www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites, acesso em junho de 2015.

multinacional apresenta denúncias por obrigar seus funcionários a trabalharem uma jornada abusiva superando as 10h máximas diárias e sem receber o adicional salarial das horas extras trabalhadas. A empresa não estaria, também, dando o tempo mínimo de descanso de 1h para jornadas de 8h e, por fim, a empresa não estaria concedendo as férias dos trabalhadores no prazo legal para isso ³⁰. Além disso, em maio de 2003 o MST ocupou uma fazenda da multinacional para denunciar a especulação de terra. "Segundo os organizadores, é inadmissível que uma empresa estrangeira tenha milhares de hectares sem produzir, enquanto existem mais de 17 mil plantadores de fumo sem terra na região do Vale do Rio Pardo". ³¹

Outras empresas do agronegócio como a Monsanto³² também encabeçam lutas pela educação no campo brasileiro. O agronegócio vê na educação uma forma de garantir mão-de-obra, conquistar ideologicamente os camponeses, e ainda desenvolver ações sociais passíveis de isenção parcial ou total de impostos.

As iniciativas educacionais das empresas se realizam por meio de parcerias com ONGs, o chamado “terceiro setor”, e também de parcerias com setores públicos, destacando-se aqui as secretarias de educação, cultura e meio ambiente de governos municipais. Observa-se um regime de colaboração entre entidades públicas e privadas, as quais enfraquecem a presença do Estado nas políticas públicas sociais e fortalecem a presença do Estado no setor privado, por meio de diversos mecanismos, como a isenção de impostos, incentivos fiscais, negociação de dívidas, entre outros. (D'AGOSTINI & VENDRAMINI, 2014, P.305)

Da mesma forma, observamos a apropriação e bandeira de luta da Educação do Campo sendo levantada também por políticos que não necessariamente estão comprometidos com a luta pela emancipação dos trabalhadores, o deputado Joe Valle (PDT-DF) é um exemplo disso. O referido deputado é dono de uma fazenda produtora de alimentos orgânicos que abastece boa parte da capital, a Fazenda Malunga que situa-se no núcleo rural Lamarão. Recentemente o deputado tem encabeçado audiências

³⁰ Fonte: <http://www.prt6.mpt.gov.br/procuradorias/prt-recife/129-condenada-por-jornada-abusiva-souza-cruz-e-multada-em-r-800-mil>, acesso em maio de 2015).

³¹ Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2905200323.htm#_=_, acesso em junho de 2015)

³² A Monsanto é uma multinacional de agricultura e biotecnologia com sede nos Estados Unidos. A empresa é pioneira na produção de sementes transgênicas.

públicas para discutir a Educação do Campo e participado de seminários que discutem a questão na secretaria de educação do distrito federal.

A fazenda Malunga apesar de não ser um latifúndio no que se refere à sua dimensão, apresenta um faturamento anual médio de 5 milhões de dólares e mantém uma proximidade considerável com os setores do agronegócio, compondo feiras do agronegócio, servindo de local para a formação e palestra para futuros "grandes empreendedores rurais". Dentro da cena do agronegócio local, Joe Valle atua com um papel conciliador, ao mesmo tempo que organiza a maior feira do agronegócio local Agrobrásilia³³, participa dela enquanto um defensor dos alimentos orgânicos e da educação do campo. O que vale ressaltar é que a defesa dos orgânicos e da educação do campo não se dá pela visão de um contraponto de um projeto societário antagônico à lógica do agronegócio (tal como a agricultura camponesa e indígena entram como proposta de um projeto societário antagônico), mas sim de integração e construção conjunta.

A ideologia de conciliação de classes entre camponeses e agronegócio, entre capitalistas e trabalhadoras se mostra clara também nas propostas políticas do deputado. Dentre as propostas para o meio rural e educação estão: propor um programa de empreendedorismo para o jovem rural de forma a criar oportunidades de negócios, ocupação e renda e o compromisso em cobrar a implementação da Educação do Campo como política pública. Em sua visão não existe uma contradição na Educação do Campo com o estímulo ao capitalismo, por meio de programas voltados ao empreendedorismo, assim como, para ele, não existe um antagonismo em os agricultores familiares comporem a feira do agronegócio.

Vemos que o agronegócio avança em seus projetos para o campo e apropria-se de metodologias pensadas pelos teóricos comprometidos com os movimentos sociais, como a pedagogia da alternância para inserirem de forma mais eficaz sua ideologia e prática pedagógica. Poderíamos citar diversos outros exemplos da apropriação dessa nova corrente pedagógica pelos agentes do capital, mas vamos nos restringir apenas a esses três exemplos. A partir deles, questionamo-nos sobre a verdadeira intencionalidade desses setores comprometidos com a acumulação, lucro e extração de mais-valia. Seriam eles agentes, colaboradores dessa luta ou estariam eles corrompendo

³³ <http://www.terra.com.br/istoedinheiro-temp/edicoes/639/imprime159311.htm>, acesso em junho de 2015.

a ideologia libertadora do movimento?

Entramos aqui em uma discussão desenvolvida por Camacho (2013), onde o autor nos traz a possibilidade de se compreender o campo e conseqüentemente a Educação do Campo sob duas óticas distintas. A ótica que concebe os problemas do campo conjunturais, isto é resolvidos através de políticas públicas, e a ótica que concebe os problemas do campo como estruturais. O que ele denominou respectivamente de Paradigma do Capitalismo Agrário e Paradigma da Questão Agrária.

Existem tipos distintos de visão da Educação do Campo que implicam em práticas e abordagens diferentes. Se, concebemos a Educação do Campo enquanto também uma forma de incentivar o microempendedorismo logicamente não estamos falando de uma educação que seja um contraponto ao capitalismo, mas sim uma educação que serve ao sistema. Nessa lógica do "Paradigma do Capitalismo Agrário" não existe uma necessidade de rompimento com o capital mas sim de uma humanização. O central desse eixo é minimizar a pobreza e criar cada vez mais pessoas que tenham acesso ao mercado, para que assim o capitalismo possa continuar existindo. (CAMACHO, 2013)

Ora, a participação de atores como a Souza Cruz, Monsanto e o deputado Joe Valle referem-se a um paradigma, do capitalismo agrário, que não contribui com uma construção pedagógica e ideológica de escola que impulse a emancipação. Se, nos capítulos anteriores discutimos como é fundamental para uma educação emancipadora que tenha o trabalho (emancipado) como princípio educativo. Esses supostos parceiros reproduzem em suas propriedades a lógica do trabalho alienado, e, igualmente buscam através da "educação do campo" empreendedora mais uma forma de reproduzir sua ideologia e trabalhadores "capacitados" a trabalhar em suas propriedades.

Pensar a Educação do Campo enquanto ferramenta para a emancipação é pensá-la sob o Paradigma da Questão Agrária, isto é, pensar que o fim das desigualdades e pobreza apenas é possível quando o capitalismo ruir. Sendo assim, o foco da educação teria um sentido distinto. O Paradigma da Questão Agrária concebe a luta de classes como inconciliável e a exploração do trabalho a causa principal da miséria, inclusive a miséria intelectual.

4.1.2 O PRONERA e os perigos dos potenciais parceiros para a Educação do Campo

Como dito anteriormente, o PRONERA, difere-se de boa parte dos programas voltadas para a Educação no campo brasileiro pois origina-se pela reivindicação dos trabalhadores e tem o movimento social, no caso o MST, como proponente e relativo condutor dos projetos elaborados. Entretanto, consideramos importante salientar que, como foi descrito por Freitas (2007) constantemente existem conflitos entre os principais atores (movimento social, universidade e Estado) envolvidos no projeto.

Não podemos deixar de salientar que o conflito na condução do programa decorre principalmente por conta de projetos de sociedade distinto que cada um desses atores sociais almejam. Se o Estado é um organismo social empenhado em manter o capitalismo e, sua exploração inerente, em setores da universidade e no movimento há uma tentativa oposta.

Esses conflitos podem tornar-se cada vez mais latentes, também devido ao fato de no manual de operações do PRONERA estar previsto que as instituições que podem propor projetos para o programa podem ser as instituições de ensino ser públicas ou comunitárias sem fins lucrativos, para ministrar cursos de ensino fundamental ou médio e educação profissional de nível técnico, e nos cursos de licenciatura ou bacharelado em Educação, cursos superiores em áreas de interesse dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais reconhecidos pelo Ministério da Educação, somente serão aceitos os projetos cujos executores sejam universidades públicas ou comunitárias sem fins lucrativos³⁴. (Manual de operações do PRONERA, 2004). Na atualização de 2012 do manual de operações, temos também como parceiras, as

³⁴ Segundo a lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências: Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:
I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão

instituições de ensino privadas, sem fins lucrativos.

Vemos então que o PRONERA mostra-se cada vez mais comprometido com a eficiência técnica e de resultados do que propriamente com a importante disputa ideológica no interior da escola. A luta ideológica acaba sendo abandonada na formulação teórica, quando aceitam-se instituições não comprometidas com a ideologia libertadora da educação. Ao ser abandonada a discussão ideológica nos documentos de condução da política questionamo-nos também se a disputa ideológica não estaria restrita ao pequeno espaço e à pequena atuação do professor comprometido com o campesinato.

Além disso, não podemos deixar de enfatizar os perigos de se considerar instituições privadas e comunitárias sem fins lucrativos na proposição dos projetos. Apesar de constar no manual de operações que a aprovação dos projetos deve passar pelas três instâncias construtoras do PRONERA, como garantir que instituições sem fins lucrativos tais como o Instituto Souza Cruz tornem-se parceiros da Educação do Campo através do PRONERA. Legalmente isso é possível, o que resta é apenas a vontade, força e empenho do movimento dos sem-terra e da coordenação nacional para continuar impedindo isso.

4.1.3 A UNESCO como protagonista nas idealizações de projeto de Educação

Como vimos anteriormente, a Educação do Campo é construída primeiramente como reivindicação dos movimentos sociais, em especial o MST, que sentem a necessidade de discutir a luta no plano ideológico desde cedo, na defesa da terra de trabalho, mas também devido a necessidade prática de se ter escolas para os filhos dos trabalhadores rurais, dos acampados, dos assentados, no campo para que estes não tenham a necessidade de deslocar-se para a cidade abandonando a luta e a terra de trabalho para escolarizar-se.

Neste sentido, lidamos na Educação do Campo com duas necessidades que são importantes entretanto não igualmente apropriadas pelo Estado. De um lado, reivindica-se que a escola deixe de ser um dos locais extremamente importantes do ponto de vista ideológico para a capitulação e afirmação da lógica desigual do capital.

E, de outro, temos uma antiga luta que refere-se a universalização da educação pública que faça com que a escola esteja próximo de todos aqueles que necessitam e almejam estudar, inclusive aqueles que vivem no campo.

O Estado, enquanto um agente não neutro, mas sim comprometido com a reprodução do capital, lida com situações contraditórias a todo momento as quais precisa resolvê-las de uma forma em que o capital possa sempre avançar. Na luta de classes³⁵, o Estado favorece a burguesia entretanto é, algumas vezes, forçado a "ceder" em determinados momentos para diminuir a tensão entre classes. Em certos momentos, inclusive o Estado pode ir em contradição com a "burguesia mais atrasada" e realizar certas reformas com o intuito de potencializar a reprodução capitalista. (MASCARO, 2010)

No que tange a educação o que temos observado é de certa forma uma apropriação das teorias educacionais "mais avançadas" do ponto de vista pedagógico. Entretanto essa apropriação vem acompanhada também com a ressignificação de tais teorias. No capítulo 2, trazemos a reflexão de Saviani que, ao analisar os efeitos da Escola Nova na educação massificada conclui que esta é mais nociva e maior legitimadora das desigualdades que a Escola Tradicional. Quando focamos em exemplos práticos disso vemos como a tentativa de descentralizar o papel do professor no processo de ensino, defendido por Paulo Freire como um mediador, é apropriada pelo Estado de forma muitas vezes precarizante. Minoriza-se, na lógica estatal, o foco na formação do docente, afinal ele seria "um mediador" do processo de construção do conhecimento, sendo o aluno o maior sujeito da aprendizagem.

No que tange à Educação do Campo, revelou-se alguns fatos que demonstram um interesse do Estado brasileiro, influenciado pelos ditames de algumas organizações externas tais como o Banco Mundial e, mesmo que com menor poder, a UNESCO em escolarizar o homem do campo. Fica claro, ao analisarmos os relatórios do Banco Mundial que existe um interesse em desenvolver (capitalisticamente) o campo brasileiro.

³⁵ Utilizamos o termo "luta de classes", que muitas vezes é tido como ultrapassado, pois acreditamos primeiramente devemos conceber a existência de duas classes distintas e que estas não tem o mesmo interesse, estando cotidianamente lutando para a conquistar mais espaço, no caso da burguesia ampliação do seu domínio econômico, político e ideológico, no caso do proletariado a libertação de suas amarras. Negar as classes sociais é negar a dominação e a luta pela libertação.

No final da década de 1990 tem-se uma efervescência dos movimentos sociais camponeses, mas também é o auge da subordinação do país aos organismos internacional (FMI, Banco Mundial). Nesse contexto tem-se o marco de um diálogo entre governo, organismos multilaterais (UNESCO) e movimento social (MST), é nos anos 1997 que tem-se o primeiro ENERA e as organizações que participam são Conselho Nacional de Bispos do Brasil, a UNESCO, UNICEF, o MST e a UNB.

A participação da UNESCO e da UNICEF já nesse primeiro encontro que marca o início da discussão sobre a necessidade de tornar a Educação do Campo como política pública merece destaque. No capítulo anterior, vimos que nos anos 1990, na Conferência de Jomtien o Banco Mundial une-se à UNESCO no programa Educação para Todos, programa que reafirma a educação como ponto crucial de difusão do ideário neoliberal, difundido a idéia de que para um país crescer economicamente necessita de capital humano. Questiona-se, assim, qual seria o interesses dessas instituições, ambas ligadas a Organização das Nações Unidas, em participar de tal encontro pra discutir uma educação de base anticapitalista, se o que defendem é em si uma educação voltada para a lógica do capital.

Essa participação da UNESCO nas discussões da educação do campo continua, em 1998 as mesma organizações se reúnem na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, essa conferência "batizou" a Educação do Campo como tal e ainda encabeçou a criação do PRONERA. Cabe lembrar que a presença da UNESCO não é novidade nos projetos educacionais para o campo. Em 1952, quando houve a Campanha Nacional de Educação Rural, um dos parceiros do Ministério da Educação era justamente a UNESCO.

Vemos, então, que a UNESCO se faz presente em projetos distintos de educação tanto na antiga visão da escola rural como lócus do conhecimento mínimo para formação de mão-de-obra quanto no inovador projeto de educação para o campo encabeçado pelo MST e demais movimentos do campo.

Gostaríamos de chamar a atenção para o processo de construção dos dois programas voltados para a educação do campo analisados no capítulo anterior. Uma importante colocação se da no fato de que a origem dos dois programas parte de pontos de partida diferenciados, apesar dos dois surgirem mais ou menos no mesmo período e governo. Enquanto o Programa Escola Ativa surge claramente através de uma

orientação e financiamento do Banco Mundial, o PRONERA, segundo os autores estudados, surge como uma conquista dos movimentos camponeses. Um dos projetos é fruto de uma "imposição", enquanto o outro, conquista.

O Programa Escola Ativa, tem uma perspectiva de capacitação e defesa das classes multisseriadas para o campo, devido à baixa densidade demográfica, sendo as classes multisseriadas uma forma de garantir a permanência das escolas. Constata-se que naquele momento era necessário escolarizar os camponeses e diminuir a repetência e evasão escolar. O programa recebe duras críticas dos teóricos da Educação do Campo, inclusive pelo fato de ter sido caracterizado como Educação do Campo pelo Estado. As principais críticas tecidas são que as classes multisseriadas possuem estruturas precárias e professores leigos, sem formação continuada e resistentes ao novo. Agostini, Taffarel e Júnior (2010), criticam também a origem do programa com o financiamento do Banco Mundial como política compensatória; "o financiamento tal como sua orientação teórica tem origem na UNESCO, mas encontra-se em situação instável na atualidade, no Governo Dilma, perante os cortes no orçamento executados no início do anos 2011 [...]" (p.318, *grifo nosso*); a relação entre o governo Federal, universidades e secretarias de educação que muitas vezes minimizam a autonomia da escola; a ausência de movimentos sociais, entre outros.

Enquanto isso, o PRONERA nasce sob uma perspectiva distinta, não é um programa de cima para baixo. Junto à ele está o principal movimento social de luta pela terra, o MST. É construído através de uma parceria entre universidades, ministério do desenvolvimento agrário e MST. Entretanto, com uma parceria cada vez mais próxima com a UNESCO. Mais uma vez vemos programas distintos, com ideários pedagógicos e políticos distintos com a colaboração e proximidade da UNESCO.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) assinaram um protocolo de cooperação que prevê a produção e publicação de materiais didático-pedagógicos voltados para o meio rural, organização e realização de eventos e seminários de formação e capacitação de educadores, troca de experiências entre educadores da UNESCO e do Pronera, além da avaliação sistemática de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa. O protocolo foi publicado no dia 13 de junho no Diário Oficial da União.

A coordenadora nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Mônica Molina, participou do encontro e destacou a importância do primeiro acordo de cooperação técnica assinado com a UNESCO em cinco anos de atividade do Programa. Para ela, o acordo de cooperação contribuirá para o desenvolvimento de uma pedagogia voltada às especificidades do universo agrário
(<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/mda-e-unesco-discutem-parceria-para-educa%C3%A7%C3%A3o-no-meio-rural#sthash.MgS4c83r.dpuf>, acesso em junho de 2015)

Para Agostini & Vendramini (2014) o PRONERA, apesar de ter surgido em meio a efervescência da luta, trazendo um caráter avançado, vem, ao longo dos anos perdendo sua força, seu financiamento e sendo, paulatinamente minimizado frente ao Movimento Nacional pela Educação Básica do Campo, que tem uma influência maior ainda da UNICEF e da UNESCO, organizações que relativizam o caráter de classe da educação do campo e que modificam a centralidade da luta para questões focais, "não-ideológicas".

Ao longo dos anos, as disputas voltam-se para o consenso e a educação do campo passa a ter, cada vez mais, um caráter desenvolvimentista, genérico e não classista. Segundo Agostini & Vendramini (2014), esse caráter fica claro quando se aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEB nº1, de abril de 2002. De acordo com as pesquisadoras, as DOEBEC, apesar de serem legislação específica para a educação do campo, são diretrizes genéricas que tratam de princípios para uma educação no/do campo pensada a partir de sua realidade e suas potencialidades.

Quando em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação para tratar de políticas de Educação do Campo, tem-se uma aproximação mais clara com o Banco Mundial. Ora, como falamos anteriormente, o Programa Escola Ativa, idealizado pelo Banco Mundial durante o governo FHC, foi incorporado à secretaria em 2008.

As próprias Diretrizes para a educação do campo respeitam e correspondem às diretrizes do BM, como uma tática do Estado para atingir as metas de

universalização da educação e demais questões pactuadas com estes organismos. Já para os movimentos sociais, avalia-se que foi necessária a produção de um consenso pela necessidade de acessarem a escola e a possibilidade de investimento em formação de professores. (AGOSTINI & VENDRAMINI, 2014, p.308)

A Educação do Campo como mais um dos elementos apropriados e ressignificados pelo Banco Mundial, é um retrocesso para a luta dos povos do campo. E nesse processo os trabalhadores se vêem constantemente numa contradição, onde, de um lado, há a luta pragmática e necessária pelo maior acesso à escola e erradicação do analfabetismo e, por outro, a luta política para a construção de uma nova educação que atenda universalmente ao trabalhadores.

De posse desses elementos, é possível pensar, com base na obra organizada por M. D. Martins (2004, p. 7), que programas apoiados pelo Banco Mundial, em particular o que introduz a escola ativa como referência à gestão e formação de professores rurais, venha para subsidiar “[...] a privatização de terras públicas e comunitárias, além da privatização das águas e florestas.” Isso pressupõe a expropriação da terra articulada à proletarização dos agricultores, porém sem a expectativa de que estes possam vir a obter empregos amparados em direitos sociais nas áreas urbanas ou mesmo rurais. (RIBEIRO, 2011, p.31)

4.2 Há o que fazer

À educação, como vimos, são atribuídas diversas funções na sociedade, desde ela sendo vista como fonte primordial para o progresso econômico, tendo ela a missão de prover qualidade de vida aos cidadãos; a possibilidade do desenvolvimento das capacidades individuais dos homens e mulheres; a função de estabelecer a coesão social, isto é, a educação com a função de disseminar os valores éticos e morais da sociedade e integrar as diversas esferas sociais através desses valores; até a função redentora, onde seria responsável por salvar os trabalhadores dos males do capital. Tais papéis que foram atribuídas pelo capital à educação, papel mercantilizador (garantir a reprodução de mão-de-obra para o capital, local de acumulação de capital pela educação

privada), papel disciplinador e modernizador, acabam sendo naturalizados e pouco discutidos.

Acreditamos que para se pensar em educação e emancipação é fundamental rediscutir o papel que gostaríamos de atribuir à educação. Afinal, a defesa do acesso irrestrito à educação pública gratuita e de qualidade, bandeira dos movimentos sociais e políticos é suficiente?

Nesse tópico temos o objetivo de trazer algumas reflexões para contribuir com a Educação do Campo de modo que esta possa manter seu propósito de educação anticapitalista. Não ambicionamos trazer soluções prontas, tampouco nos eximimos de futuras ponderações. Mas visto nosso compromisso com a classe trabalhadora não gostaríamos de encerrar nosso estudo sem uma contribuição propositiva.

O conceito da autonomia, desenvolvido primeiramente por teóricos anarquistas, tendo em Proudhon e Bakunin seus principais expoentes, vem sendo reduzido dentro da literatura acadêmica e sendo vinculado apenas à ampliação da participação política e à descentralização do poder. Tal readequação retira do conceito uma carga de significado que consideramos importantes para defender uma educação verdadeiramente autônoma.

Castoriadis (1992), vai definir autonomia como a legislação sobre si mesmo, entretanto nessa legislação de si mesmo existe um aspecto de fundamental importância que não costuma ser discutido. Falar de autonomia é ter em mente uma abordagem coletivista e materialista, o "eu" da teoria da autonomia não é o "eu" enquanto singularidade do liberalismo, mas um sujeito, uma "instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos" (CASTORIADIS, 1982, p. 128). Esse sujeito apenas existe enquanto "instância ativa e lúcida" pois existe um processo coletivo em suas reflexões e na sua construção enquanto sujeito.

O sujeito autônomo, longe de ser onipotente na construção do saber, ou mesmo liberto do fardo do trabalho manual, é aquele que através do trabalho e do pensamento, vai conquistando cada vez mais a "capacidade de autogoverno". Esse autogoverno, a autonomia, só é possível com a descentralização do poder de forma que conteste o poder maior, estatal e burguês, e que não se reproduza as mesmas relações dentro dos dominados. Ou seja, pensar na luta pela autonomia dos trabalhadores é pensar que os trabalhadores tenham o protagonismo em seu processo de libertação, em sua

emancipação. Esse protagonismo não deve ser tutelado nem pelo Estado, nem por uma elite ou vanguarda política que os tutele.

Ao defendermos uma escola que eduque para a autonomia estamos falando de uma escola que pense o trabalho não apenas como fonte alienante mas como fonte de conhecimento, da consciência. Estamos pensando em uma escola que eduque para a luta e que se eduque nas lutas dos trabalhadores por terra, salário, direitos, cultura. A consciência, a capacidade de se autogovernar ela não é apenas um produto da prática pedagógica ela não será fruto apenas dos saberes da escola trazidas por uma elite intelectual, mas também e, principalmente, fruto dos aprendizados na associação, na luta coletiva.

Ao tratarmos da educação, temos que lidar com a autonomia em um sentido duplo, ao mesmo tempo que devemos reivindicar uma escola que eduque para a autonomia dos trabalhadores, não podemos deixar de refletir que essa escola apenas terá essa função quando ela for autônoma, isto é quando ela for construída e controlada pelos trabalhadores. A escola monopolizada pelas elites e pelo Estado não cumpre a função de libertar, nem de dar autonomia, mas sim de domesticar. Vemos então que a autonomia é pré-condição e objetivo da emancipação.

Percebe-se que a luta pela educação emancipadora não é processo fácil pois envolve duas dimensões complexas: o primeiro deles envolve a luta micro ou seja, a luta que ocorre no cotidiano da sala de aula, da escola, uma luta político-pedagógica de professores e estudantes que questionam e negam as formas de dominação que a escola reproduz, o autoritarismo da sociedade, bem como o rompimento com a educação fragmentada, por outro lado temos a necessidade de transformação no nível macro da escola, modificando seu caráter na sociedade, e colocando a escola do lado dos trabalhadores e antagônica ao Estado e Capital. Cada uma das lutas se tomadas separadamente são ineficazes na construção da escola emancipadora.

Para isso, é necessário ter como protagonistas aqueles que vivenciam a escola, ou seja, os professores, estudantes, comunidade escolar e demais trabalhadores assalariados da educação. Esses setores, possuem papel essencial nessa luta, as lutas pela educação emancipadora partem do material ao ideológico e do ideológico ao material, onde as lutas cotidianas dos trabalhadores e estudantes por melhorias materiais (salário, material didático, por mais escolas no campo) devem ser um impulsionador da

luta anti-sistêmica. E para isso é fundamental uma escola autônoma que eduque para a autonomia.

A luta pela educação não deve ser uma luta pela melhor administração do Estado ou de empresas, mas sim com o objetivo de pressionar o Estado a ceder cada vez mais recursos para os projetos dos trabalhadores, no caso a escola sob o controle dos trabalhadores. Não pede-se mais Estado, mas sim mais autonomia no processo educativo como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a dinâmica da entrada da Educação do Campo nas políticas públicas, os atores envolvidos e o caráter desse projeto de educação, bem como as contradições na institucionalização desse ideário educacional que nasce dos trabalhadores. Neste sentido, procuramos entender sobre o projeto de educação que o Estado brasileiro traça para a sociedade e as influências que ele sofre tanto vindo dos organismos internacionais, quanto dos interesses da burguesia local, quanto da luta reivindicativa dos trabalhadores.

Compreender o Estado como forma política capitalista, fruto da luta de classes e indutor desta, faz com que as reflexões sobre a educação estatal se modifiquem substancialmente. Acreditamos, como Lenin colocou, que mesmo com os "socialistas" sob o comando de esferas do Estado ele não se altera substancialmente afinal, o Estado é próprio do capitalismo e é à ele que serve. Pensar no Estado como algo “disputável por dentro”, é, de certa forma, contradizer inclusive a teoria marxista, tal como o fizeram os socialdemocratas.

Sendo assim, pensar em uma educação que o Estado hegemonize, que o Estado imponha as regras, que domine não apenas financeiramente, mas politicamente, através de suas regras legais, que impõe desde a quantidade de dias letivos até às regras para a escolha dos professores que ali trabalharão, é pensar em uma escola que não educa para a emancipação. Afinal, tendo o Estado como indisputável, pois está permeado da ideologia dominante, temos que a educação de Estado como limitada.

Os trabalhadores entendem, de certa maneira, essa contradição, por isso propõem uma educação própria. Uma educação que realmente mostre aos educandos a realidade a partir de sua perspectiva. Baseados em Paulo Freire, constroem, propõem o que seria essa escola diferente, aquela que traz a possibilidade de ruptura para o homem do campo. Assim é sistematizada a Educação do Campo, nesse contexto, tentando seguir esse direcionamento.

Entretanto, a Educação do Campo, quando sistematizada conta, já de início com os organismos multilaterais, UNESCO e UNICEF, que estiveram presente já na

condução e formulação da Educação Rural, a qual a Educação do Campo propõe-se a ser um contraponto.

Tais organizações, que mantêm estreita relação com o Banco Mundial, não vinculam-se à projetos educacionais nos países periféricos sem propósito, apenas comprometidas com o fim do analfabetismo ou qualquer outro pretexto meramente estatístico. Tais organizações, possuem um projeto claro para a educação e uma concepção de educação que não tem como propósito a autonomia dos trabalhadores do campo, muito menos a destruição daquilo que os oprime, o latifúndio e o agronegócio.

Nos parece claro o poder que o Banco Mundial exerce sobre o Estado brasileiro e seus projetos para o campo são bem estruturados e sistematizados. O seu projeto educacional para o campo fica mais claro quando analisamos o Programa Escola Ativa, financiado pela instituição. O interesse do BIRD em educar o homem do campo traz consigo o desejo de difundir sua ideologia, bem como prover a mão-de-obra necessária para o capital.

Não obtivemos provas suficientes para afirmar categoricamente que o PRONERA, derivado dos primeiros encontros da Educação do Campo se constituiu enquanto uma política financiada e impulsionada pelo Banco Mundial, apesar de ter objetivos semelhantes ao PEA, de erradicação do analfabetismo no campo. Entretanto, a participação da UNESCO e da UNICEF, não deixa de ter uma relevância. A composição dos encontros que conta com esses atores, confirma um interesse do Banco Mundial e dos organismos internacionais nesse projeto, a intenção de, no mínimo, disputá-lo.

Além dos organismos internacionais e multilaterais, a Educação do Campo é apropriada pelo agronegócio e ressignificada dentro do Estado. O processo notável é de assimilação da Educação do Campo por atores que não corroboram com a educação para a autonomia, pois fazem parte do jogo dominante, fazem parte daqueles que tolgem a autonomia dos trabalhadores, são justo aqueles responsáveis por reproduzir o trabalho alienado que aprisiona o trabalhador e o distancia do fruto do seu trabalho. '

Gostaríamos de salientar também que, se uma educação para emancipação, é aquela que impulsiona a luta. Vemos atualmente o fechamento massivo de escolas no

campo (estimada em 32,5 mil escolas de 1994 para cá)³⁶, o aumento da nucleação rural, que, apesar de não levar o aluno do campo para estudar na cidade, faz com que ele seja obrigado a pegar trajetos abusivos para poder continuar os seus estudos. Se em seu propósito inicial a Educação do Campo tinha como fundamento educar para a luta, vemos que a sua difusão em vários âmbitos, na academia, no agronegócio, e sua incorporação como política de Estado não significaram avanços significativos do ponto de vista ideológico, tampouco uma alteração substancial na vida dos camponeses.

O PRONERA traz melhorias para o camponês, não podemos negar isso, o acesso à escola, o respeito às particularidades do educando do campo, a escola fundamentada na pedagogia da alternância a escola chegar ao assentamento são extremamente importantes. Entretanto, o que temos, segundo o relatório realizado pela ONG Ação Educativa que avalia o programa, é que não houve uma alteração significativa na vida dos camponeses. Houve uma diminuição do analfabetismo no campo, mas não houve uma melhoria na distribuição de renda. Segundo a pesquisa, a evasão escolar ainda é elevada devido à ausência de políticas complementares, existe também uma dissociação entre a proposta metodológica de alfabetização de jovens e adultos e a prática docente dos educadores.

Percebe-se que as políticas para a Educação do Campo acabam absorvendo, mesmo que precariamente, parte das demandas dos trabalhadores, principalmente a reivindicação pelo acesso à educação pública. Porém, quanto às conquistas ideológicas de uma educação feita pelos trabalhadores para os trabalhadores, isso não é uma realidade. O que temos de mais avançado no que se refere à Educação do Campo, o PRONERA, ainda mostra a tutela do Estado quando este, em seu manual de operações, diz que a educação dos estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental, da alfabetização, deve ser lecionada prioritariamente pelos integrantes dos movimentos sociais, mas a partir do segundo segmento em diante, a prioridade muda, quem passa a hegemonia nesse processo já são os professores das instituições de ensino proponentes.

Outra questão que gostaríamos de salientar é a permissividade do PRONERA em relação à quem pode propor projeto para a Educação do Campo. Ao permitir, ONGs,

³⁶ Vide notícia da Folha de São Paulo: " Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural", disponível nos anexos.

OSCIPS, instituições de ensino privadas sem fins lucrativos proponham projeto para a Educação do Campo, permite-se, mesmo que sorrateiramente, a alteração retirada do protagonismo dos trabalhadores em prol de apoio técnico e financeiro para um objetivo numérico. Perde-se na reivindicação básica do direito à escola, rebaixando a bandeira, a luta. E perde-se o cerne da questão para uma educação emancipadora, a educação que é a conscientização para a luta e sua reinvenção a partir da consciência trazida pela luta.

Gostaríamos de levantar uma questão que merece investigações em estudos posteriores que ajudaria a compreender a melhor o processo de institucionalização da Educação do Campo. Em estudos posteriores consideramos essencial fazer uma pesquisa aprofundada sobre o projeto de sociedade que o MST defende, bem como suas estratégias para implementação, se a conciliação com governos "progressistas" seria a via mais correta ou se isso acabou arrefecendo a luta e paralisando os projetos de Educação do Campo. A título de exemplo, em 2009, segundo notícia do jornal Brasil de Fato, o corte no orçamento do PRONERA chegou a 62%, logo refletimos que seria esse o caminho mais plausível, enquanto isso, o orçamento do agronegócio cresce a cada ano. No ano de 2015, mesmo frente a "crise" que trouxe cortes para educação, saúde e cultura, a agronegócio ganha investimentos superiores ao ano anterior, 20% a mais do que 2014, como podemos ver na notícia do site da IG, em anexo.

Ao longo do nosso estudo nos ficou clara a necessidade dos trabalhadores de construir uma educação própria, um modelo de educação que eduque para a autonomia. É fundamental educar através da realidade do camponês, mas, como afirmara Pistrak, a realidade do camponês não trata-se apenas de questões individuais e singulares, mas o que os camponeses tem em comum é sua subordinação ao latifúndio e ao agronegócio, é a luta de classes. A escola do trabalho, é tanto um local de formação dos trabalhadores quanto um local de luta. Apenas podemos falar de educação emancipadora se falarmos de uma educação voltada que vise as modificações das relações de trabalho. A educação apenas será emancipadora quando idealizada, construída e conduzida pelos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Graal, 1992.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- BAKUNIN, Mikhail. **Estatismo e Anarquia**. Tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Nu-Sol: Imaginário, 2003.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Disponível em <<http://arquivobakunin.blogspot.com/2011/01/instrucao-integral-julho-agosto-1869.html>> . Acesso em: 17 jul. 2011.
- BANCO MUNDIAL, **Brazil The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources**. (Banco Mundial. Report No, 11783-BR), 1994.
- _____. **Annual Report**, Whashington DC, 1999.
- CALDART, Roselir Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. Editora Expressão Popular, 2009.
- _____. Roselir Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo & FRGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão Popular, 2012.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. Tese de Doutorado, Unesp - Presidente Prudente, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processo ideológicos na teoria da educação**. Zahar Editores, 1983.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

CUT, **Professores do DF tem plano de cargos regulamentado**, 2008. Disponível em: <<http://cut.org.br/noticias/professores-do-df-tem-plano-de-cargos-regulamentado-4f26>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BENJAMIN, César & CALDART, Roselir Salette. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo n°. 3, 2000.

BESERRA, Soelma Belo; MARTINS, Andréia Cristina Lima & SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. **Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar: a Implementação do Programa Escola Ativa no Estado do Pará - Um Estudo dos Processos Instituídos a Partir de 2008 na Educação do Campo Paraense**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SoelmaBeloBeserra-ComunicacaoOral-int.pdf>>, Acesso em: 14 jan.2015.

DOS SANTOS, Arlete Ramos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso**. Paco Editorial, 2013.

D'Agostini, Adriana. & Vendramini, Célia Regina. **Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do Trabalho na transformação do macaco em homem**, In.: Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels. ANTUNES, Ricardo (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In.: MOLINA, Monica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Trabalho e Ação: O debate entre Bakunin e Marx e sua contribuição para uma sociologia crítica contemporânea**. Rev. Dig., ISSN 1980-3532, Florianópolis, n. 4, p. 1-23, 2010.

_____, Andrey Cordeiro & TONIATTI, Tadeu Bernardes de Souza. **De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos de Mikhail Bakunin**. Editora Alternativa, 2014.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. Cortez Editora, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana C. de A. **A construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária: O PRONERA**. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2007.

_____, Helana C. de A. **Rumos da Educação do Campo**. In.: MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana de Abreu. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. Editora: Companhia das Letras, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. volume 2 edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-editor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

IANNI, Octávio. **Imperialismo e cultura**. Editora Vozes, 1976.

JÚNIOR, Willian Pessoa da Mota & MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Editora Brasiliense, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Editora Civilização Brasileira, 1975.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. Editora Hucitec, 1986.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**. Boitempo Editorial, 2002

_____, Sérgio. **História e Ontologia: a Questão do Trabalho**. Crítica Marxista, 2003.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. 1969.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Editora Avante, 1982.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. Boitempo Editorial, 2010.

MARTINS, José de Souza. **A sujeição da renda da terra ao capital**". Encontros com a civilização brasileira, 22. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. In.: MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana de Abreu. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e Políticas para Além do Capital: Hegemonias em Disputa**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2009

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PEET, Richard. **La maldita trinidad: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio**. Pamplona, 2004.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese de Doutorado, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <file:///C:/Users/S%C3%A1via/Downloads/Artigo%20A%20concepcao%20de%20educacao%20do%20campo%20.pdf.> Acesso em: 12 out. 2014.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Expressão Popular, 2011.

_____, Moisey M. **Escola-Comuna**. Expressão Popular, 2012.

RABELO, Jackeline & JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e a reprodução do capital**. Revista Trabalho Necessário, ano 7 - número 9, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação, Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** Editora Expressão Popular, 2010.

_____, Marlene. **Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil.** Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p.23-40, Jul-Dez., 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

_____, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, 2007.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____, Milton. **A Natureza do Espaço.** São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SILVA, Maria do S. **Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** In: Molina, Mônica C. (org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: Contribuição para o Ensino do pensamento Geográfico.** Editora UNESP, 2004.

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

_____, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2001.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem 1990,** 1998.

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, 2008. 212 p.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Editora Paz e Terra, 1977.

VIA COMBATIVA, N° 1, Maio de 2009.

MST, **Manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Veja-o-manifesto-do-Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____, **História do Movimento dos Sem-Terra**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10167>> . Acesso em: 20 abr. 2014.

TERRA, **98% das crianças de 7 a 14 anos estão na escola**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ipea-98-das-criancas-de-7-a-14-anos-estao-na-escola,0a081a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>> (acesso em fevereiro de 2015)

ANEXOS

Governo Dilma registra menos invasões de terra que antecessores

São 500 ocupações nos três primeiros anos, nº menor que o de Lula e FHC. Marcha do MST na quarta-feira deixou PMs e sem-terra feridos em Brasília.

Thiago Reis
Do G1, em São Paulo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros grupos ligados à luta pela reforma agrária promoveram nos três primeiros anos da gestão Dilma Rousseff 500 invasões a propriedades rurais, segundo dados da Ouvidoria Agrária Nacional. O número de invasões, tidas como uma das principais formas de pressionar o governo federal, é bem menor que o registrado no mesmo período dos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva e nos dois de Fernando Henrique Cardoso.

Nesta quarta (12), uma marcha organizada pelo MST na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, terminou com 32 pessoas feridas – 30 PMs e dois integrantes do movimento. O ato, que reuniu cerca de 15 mil pessoas, teve como objetivo cobrar maior celeridade no assentamento de famílias sem-terra.

- **Governo diz que deve assentar de 30 mil a 35 mil famílias em 2014**
- **Número de famílias assentadas sobe, mas é menor que de anos FHC e Lula**

Delwek Matheus, da coordenação nacional do MST, admite uma diminuição no número de ocupações, mas diz que isso vai mudar. “Houve uma retração na luta porque se criou uma expectativa com esse governo. À medida em que ele foi fazendo a opção por uma política de apoio ao agronegócio, no entanto, percebeu-se a importância de um reforço nas ações.” Segundo ele, o ato na Esplanada mostrou que “é com mobilização que se conquistará a reforma agrária”. A presidente recebeu integrantes do movimento nesta quinta (13).

Uma das hipóteses para o arrefecimento das invasões é o alcance no campo do programa Bolsa Família. Delwek Matheus diz que isso ocorreu porque parte da população acreditou nas “políticas compensatórias”, que “não resolvem o problema estrutural” da questão fundiária no país.

No ano passado, foram feitas 110 invasões de terra – o segundo menor registro desde 1995, ano em que os dados passaram a ser compilados.

Segundo os dados da Ouvidoria Agrária Nacional, nos primeiros três anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1997), houve 997 invasões. No mesmo período do segundo mandato, de 1999 a 2001, foram 896.

Já nos três anos iniciais da primeira gestão de Lula (2003 a 2005), foram registradas 770 ocupações – número que caiu para 705 no mesmo período do segundo mandato (2007 a 2009).

‘Qualidade x quantidade’

O número de famílias assentadas nos três primeiros anos do governo Dilma também é menor que o verificado no mesmo período das duas gestões Lula e FHC: são 75,3 mil famílias, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, o total de área incorporada para a reforma agrária em 2013 é o menor já registrado.

Em sua defesa, o governo federal diz que a meta é "combinar quantidade e qualidade", convertendo os assentamentos em comunidades rurais autônomas integradas.

Segundo o ministro do Desenvolvimento Agrário, Pepe Vargas, uma outra justificativa para o ritmo lento da reforma agrária é a quantidade de processos de desapropriação represados no Judiciário, aguardando liberação. Se todos forem concluídos, diz, o INCRA terá condições de assentar de 18 mil a 20 mil famílias.

O governo afirma ainda que houve avanços na área com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no qual compra diretamente a produção de assentados e pequenos produtores.

Para o MST, no entanto, a medida é insuficiente, já que alcança apenas 5% das famílias camponesas. O movimento pede o aumento de recursos, desburocratização e a ampliação para o maior número possível de municípios.

O movimento exige também o assentamento de 100 mil famílias em 2014. O pedido foi feito numa reunião nesta quinta. Pepe Vargas, diz, no entanto, que é “irresponsabilidade” prometer um número como esse e que a meta é promover de 30 mil a 35 mil assentamentos de famílias até o fim de 2014. “É óbvio que eles [integrantes do MST] apresentaram um monte de reivindicações e, de forma correta e não demagógica, não vamos dar resposta fácil para contentar só no momento.”

FAMÍLIAS ASSENTADAS (nos primeiros 3 anos de cada governo):

Gestão Dilma: 75.335

2º mandato de Lula: 193.190

1º mandato de Lula: 245.061

2º mandato de FHC: 209.224

1º mandato de FHC: 186.900

Jornada denuncia corte de verbas para educação de camponeses

Jornal Brasil de Fato: 08/06/09

Denunciar o corte de verbas na educação no campo e reivindicar um ensino público e de qualidade estão entre os principais objetivos da Jornada Nacional de Lutas em Defesa da Educação e do PRONERA, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir desta segunda-feira (08). Com atividades em 13 estados, a Jornada começou com um alerta para o corte de 62% que o governo federal prevê no orçamento do Programa Nacional de Educação em Áreas da Reforma Agrária (o PRONERA), o que equivale a mais de R\$ 40 milhões. O Programa, que existe há 11 anos, é vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Por meio dele, centenas de estudantes do campo têm acesso a cursos de ensino médio, educação de jovens e adultos e graduação, através de convênios com instituições de ensino.

O enxugamento de recursos, porém, já levou o INCRA a cancelar novos cursos em assentamentos em todo o país. Além disso, professores das universidades que desenvolvem os cursos tiveram suas bolsas cortadas. Para a integrante da coordenação nacional do MST Edite Prates, a diminuição drástica de verbas prejudicará o avanço da educação dos trabalhadores rurais, significando, inclusive, "a paralisação de análises de cursos que a comissão nacional do PRONERA já tinha aprovado, [que traria] mais cursos em parcerias com as universidades, tanto em nível médio quanto em nível superior", explica. Além da reposição do orçamento, os estudantes reivindicam a regularização do pagamento dos coordenadores e professores que trabalham nas universidades e a retomada das parcerias para novos cursos. Desde 1998, quando foi criado, o PRONERA já possibilitou a escolarização de cerca de 530 mil jovens e adultos do campo em todo o país. Atualmente, aproximadamente 18 mil pessoas estão em processo de educação pelo Programa. Atividades. As ações da Jornada Nacional de Lutas em Defesa da Educação e do PRONERA estão sendo marcadas por ocupações nas superintendências regionais do INCRA. Até agora, já houve ocupações em São Paulo, Chapecó, Goiânia, São Paulo, Fortaleza, João Pessoa, Teresina e Salvador, Recife, Petrolina, Cuiabá, Maceió, Porto Velho e Marabá. Estudantes realizam, ainda,

manifestações, caminhadas e vigílias em frente ao órgão em capitais como Curitiba, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Dilma anuncia R\$ 188 bilhões para o agronegócio, 20% a mais que na última safra

Linha de financiamento de médios agricultores cresce menos que o volume total; anúncio faz parte de agenda positiva



Roberto Stuckert Filho/Presidência da República - 2.6.15

Dilma: taxas de juros de linhas de investimento "prioritárias" serão mantidas

Em meio ao [ajuste fiscal](#), o governo elevou em 20%, para R\$ 188 bilhões, os recursos destinados ao agronegócio para a safra 2015/2016. O anúncio foi feito nesta terça-feira (2) pela ministra da Agricultura, [Kátia Abreu \(PMDB\)](#), em evento que contou com a presença da presidente [Dilma Rousseff \(PT\)](#).

A maior parte do volume, R\$ 94,5 bilhões - 7,5% a mais que na safra anterior -, será oferecido por meio de linhas de crédito com juros controlados. O maior aumento proporcional, entretanto, é nas linhas de empréstimo de juros livres. Os recursos nessa rubrica somarão R\$ 53 bilhões, 130% a mais do que os R\$ 23 bilhões de 2013/2014. Outros R\$ 33,3 bilhões são destinados a investimentos.

Leia também:

- [Brasil tem meta de ampliar classe média rural, diz Kátia Abreu](#)
- [Diretoria do FMI elogia ajuste fiscal do governo](#)

Os recursos destinados aos médios produtores rurais (renda bruta anual até R\$ 1,6 milhão), que contam com uma linha de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), somam R\$ 18,9 bilhões, um aumento de 17% em relação à safra passada

“Manteremos taxas de juros diferenciadas para as linhas de investimento prioritárias e para o médio produtor”, disse Dilma.

O anúncio faz parte da estratégia da presidente Dilma de criar uma agenda positiva após o desgaste causado pelos cortes. Responsável pela tesoura do ajuste fiscal, ministro da Fazenda, Joaquim Levy, foi elogiado por Kátia Abreu durante o lançamento.

"O Plano Safra mostra que o ajuste não se dá apenas com cortes. Se dá também com investimentos", disse a ministra da Agricultura. "É um agradecimento especial ao ministro da Fazenda, Joaquim Levy, que num gesto de humildade e de grandeza fez questão de negociar o Plano Safra no Ministério da Agricultura."

O vice-presidente Michel Temer (PMDB) e os ministros da Casa Civil, Aloizio Mercadante (PT) e Manoel Dias (PDT), participaram do evento.

Na segunda-feira (1), o ministro do Planejamento, Nelson Barbosa, apresentou números para indicar que os cortes não haviam reduzidos os gastos livres em saúde, educação e programas sociais, durante evento na Fundação Getulio Vargas (FGV), em São Paulo.

'Não vim para brigas que não tragam resultado', diz Kátia Abreu na posse; veja

Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural

NATÁLIA CANCIAN
DE SÃO PAULO

03/03/2014 03h00

A cada dia, em média, oito escolas da zona rural são fechadas em todo o país.

Nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades a menos no campo, de acordo com levantamento da **Folha** com base em dados do Censo Escolar.

Somente no ano passado 3.296 escolas desse tipo foram fechadas no país. Agora, há 70,8 mil escolas no campo, ante 103,3 mil em 2003.

A prática é motivo de preocupação do governo federal, que há dois anos enviou ao Congresso uma projeto para estancar essa redução anual.

A proposta, aprovada somente na semana passada no Senado e agora no aguardo da sanção da presidente Dilma, fala nos transtornos à população rural, que "ou deixa de ser atendida, ou passa a demandar serviços de transporte escolar" –daí a ideia de exigir estudos e consulta prévia à comunidade sobre o fechamento ou não das escolas.

Hoje, o fechamento é motivo de apreensão de sindicatos e movimentos do campo.

Já prefeituras e Estados alegam [custos](#) de manutenção e problemas de estrutura.

Em alguns casos, o fechamento é acompanhado de uma "nucleação" –quando várias escolas menores são unidas em uma só "escola-polo", maior que as primeiras, ainda na zona rural.

Em outros, o vazio de escolas no campo e as longas distâncias até as escolas-polo obrigam alunos a se deslocar diariamente até a cidade.

É o caso de Diego, 12, da zona rural de Aratiba (RS), que passa todos os dias por três etapas para chegar à escola.

A primeira começa às 10h45, quando, após o almoço, despede-se dos pais e anda por 1 km até um ponto de ônibus, onde sobe em uma van com colegas.

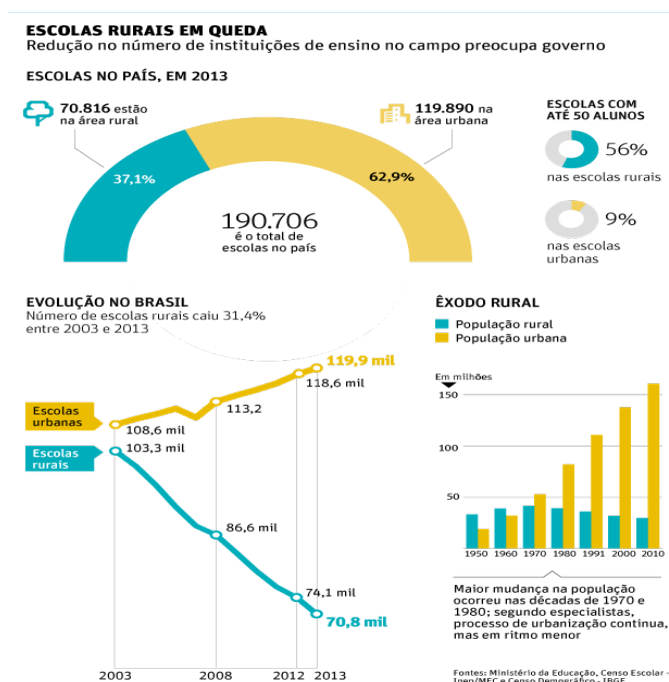
É então deixado na beira da estrada, onde espera 40 minutos pelo ônibus que irá completar o trajeto. Horário de chegada na escola? 12h30.

Após quatro anos nessa rotina, Diego diz que o trajeto cansa, mas já está acostumado –o que não ameniza a preocupação do pai em vê-lo à beira da estrada. "Tem um abrigo, mas, quando chove, eles se molham, porque não cabe todo mundo", diz o agricultor Alcebíades Cense, 53.

Além do risco à segurança das crianças, devido também às condições do transporte escolar em alguns locais, federações de agricultores dizem que a medida acelera o abandono das famílias do campo, facilita a evasão escolar e impede a participação deles na comunidade.

A maioria também critica a falta de investimento na estrutura das escolas do campo – que colabora para que, então, sejam fechadas.

"Há uma ausência do Estado, que não reforma, não amplia [as escolas]. As famílias dizem: como vou dizer para meu filho continuar aqui, se não tem carteira, não tem banheiro?", afirma José Wilson Gonçalves, da Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura).



CAMPO SEM ESCOLA

Para Bernardo Mançano Fernandes, da Cátedra UNESCO de Educação no Campo, o fechamento dessas escolas se deve ao avanço das grandes plantações, que reduz o número de trabalhadores no campo, e à falta de investimento das prefeituras.

Segundo ele, o fechamento começou há mais de 20 anos – e deve continuar.

Ainda de acordo com Mançano, a nucleação pode ser uma alternativa para a melhoria de algumas escolas do campo. "Desde que não seja um projeto só da secretaria, mas sim da secretaria em conjunto com a comunidade."

Já João Batista Queiroz, professor de licenciatura em educação no campo na UnB (Universidade de Brasília), vê a medida com ressalvas.

Para ele, a extinção de escolas no interior também pode estimular o êxodo rural.

"Se for só pelo critério econômico e de número de alunos, isso [nucleação] não é sinônimo de educação de qualidade. Infelizmente às vezes se pensa unicamente no financeiro, e não no processo de aprendizagem", afirma.

Para ele, o baixo número de alunos não pode ser justificativa para o fechamento, uma vez que as comunidades podem investir em alternativas pedagógicas próprias.

Uma delas é a alternância, na qual os alunos intercalam períodos em sala de aula, em regime de internato, com períodos na casa dos pais.

"Mesmo que tenha um número pequeno de alunos, esse número pequeno tem direito [à educação]", afirma.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST

SCS Qd. 06 Ed. Carioca, salas 708/709 - 70.032-000 – Brasília/DF

FONE: (61) 3322 - 5035 FAX: (61) 225 – 1026

Escritório Nacional em Brasília - DF

Reforma Agrária: Por um Brasil sem Latifúndio !

Brasília, 22 de dezembro de 2005

NOTA À IMPRENSA E À SOCIEDADE

Em relação aos dados anunciados nesta quinta-feira (22) pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sente-se na obrigação de esclarecer a sociedade que:

1. Assim como a política econômica do Governo Lula, a política de Reforma Agrária nada tem de original e repete os mesmos passos do Governo FHC: inflaciona os verdadeiros números de assentamentos utilizando a prática de contabilizar a reposição de lotes em assentamentos antigos como novos assentamentos; em deixar famílias vivendo em assentamentos precários no norte do país em terras públicas, que beneficiam principalmente grileiros. No intuito de provar que estaria fazendo a reforma agrária. Reforma agrária é desconcentrar a propriedade da terra e resolver os problemas dos pobres do campo.

2. A falta de originalidade repete-se na submissão às políticas do Banco Mundial para área agrícola, mantendo a fracassada política do Banco da Terra, rebatizado de Crédito Fundiário, uma premiação aos latifundiários improdutivos que têm suas terras compradas à vista, enquanto milhares de agricultores iludidos endividam-se para pagá-las. Hoje, mais de 40 mil famílias encontram-se em situação de inadimplência em Estados como Ceará, Pernambuco e Bahia, em projetos antigos com o mesmo receituário.

3. Lamentavelmente, o que o Ministro comemora hoje é uma política que não desconcentra a propriedade da terra e não distribui renda, premiando o latifúndio e que

assemelha-se mais aos projetos de colonização da Amazônia do Regime Militar, do que qualquer coisa que pudesse ser chamada de Reforma Agrária.

4. Por outro lado, esperávamos que o Governo explicasse porque quase 200 mil famílias, de pobres do campo, ainda vivem nos acampamentos em beiras de estrada e em latifúndios improdutivos. E que esperam as meras estatísticas organizadas por eles. Enquanto isso, vivem sob condições precárias debaixo de barracos de lona e sem qualquer assistência para produção.

5. Finalmente, achamos que o Ministro Miguel Rossetto deva acatar a sugestão que o Presidente do INCRA, Rolf Hackbart, defendia quando era assessor da Câmara dos Deputados: que seja formada uma comissão de auditoria dos assentamentos, formada pela CNBB, OAB, jornalistas e servidores do INCRA (CNASI) para ir visitar in loco esses assentamentos, e atestar as condições em que estas famílias se encontram.